



**Ciencias
Sociales**



Universidad de la República

Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas

Facultad de Psicología- Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Medicina- Facultad de Derecho

Construcción de subjetividad moderna del niño y la niña en el Uruguay del

Novecientos: la producción de textos de la escuela vareliana

Estudiante: Eliana María Martínez Machín

C.I: 4.896.659-9

Directora de Tesis: Dra. María Cecilia Espasandín Cárdenas

Montevideo

Agosto 2023

Índice

Resumen.....	p.4
Abstract.....	p.5
1. Introducción.....	p.6
2. Antecedentes.....	p.7
3. Diseño metodológico.....	p.9
4. Justificación de la elección de documentos a analizar.....	p.11
5. Importancia del libro de texto.....	p.13
6. Subjetividad y representaciones sociales.....	p.14
7. Origen de la sensibilidad civilizada.....	p.16
7.1 Nueva imagen del niño y la niña de la sensibilidad civilizada: “el descubrimiento”....	p.20
8. Educación como política pública.....	p.23
9. Los autores de los libros de texto y su vínculo con la Reforma educativa moderna.....	p.31
9.1 Alfredo Vásquez Acevedo.....	p.31
9.2 José Henriques Figueira.....	p.32
10. Ejes de referencia para el análisis.....	p.33
10.1 Prácticas higienistas.....	p.33
10.1.2 Poder Médico y Escuela Vareliana: aliados con un mismo objetivo.....	p.39
10.2 Roles de género.....	p.42
10.3 Valores morales.....	p.46
10.3.1 La moral como centralidad de la enseñanza educativa.....	p.49
11. Análisis de las series de libros de lectura.....	p.52
11.1 Cuestiones generales a ambas series de libros de lectura.....	p.52
11.2 Análisis de los roles de género identificados.....	p.54
11.3 Análisis de las prácticas higienistas identificadas.....	p.68

11.4 Análisis de los valores morales identificados.....	p.76
12. Reflexiones finales.....	p.116
12.1 Breves reflexiones en torno a roles de género.....	p.116
12.2 Breves reflexiones en torno a las prácticas higienistas difundidas.....	p.119
12.3 Breves reflexiones en torno a valores morales difundidos.....	p.120
13. Referencias.....	p.124
13.1 Fuentes primarias.....	p.128

Resumen

La presente investigación se enmarca en la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República. La investigación se titula “Construcción de subjetividad moderna del niño y la niña en el Uruguay del Novecientos: la producción de textos de la escuela vareliana”, se pretendió investigar la participación que la escuela vareliana tuvo en la construcción de subjetividad de la infancia del Novecientos. Dicha participación se analizó tomando como referencia dos series de lecturas escolares de la época producidas por Alfredo Vasquez Acevedo y José Henriques Figueira. Los aspectos a identificar en estas lecturas de referencia fueron: la difusión de prácticas higienistas, la transmisión de roles de género y la divulgación de valores morales. En este sentido, la investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, orientada a la investigación de base histórica, pues las fuentes primarias utilizadas corresponden a producciones realizadas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Palabras clave:

Escuela vareliana- Libros de texto - Infancia moderna - Subjetividad

Abstract

This research project is part of the Master's in Children's Rights and Public Policies of the University of the Republic. The research is titled "Construction of modern subjectivity of the boy and girl in Uruguay of the nineteenth century: texts's production of the varelian school" it was intended to investigate the participation that the varelian school had on the construction of subjectivity of the childhood of the nine hundred century. This participation was analyzed taking as reference two series of school readings from the time produced by Alfredo Vasquez Acevedo and José Henriques Figueira. The aspects to be identified in these reference readings were: the diffusion of hygiene practices, the transmission of gender roles and the dissemination of moral values. In this sense, the research was developed under a qualitative methodology, oriented to historically based research, since the primary sources used correspond to productions made at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century.

Keywords:

Varelian school - Textbooks - Modern childhood - Subjectivity

1. Introducción

El tema de tesis a desarrollar en el marco de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República, es la “Construcción de subjetividad moderna del niño y la niña en el Uruguay del Novecientos: la producción de textos de la escuela vareliana”.

El presente trabajo se construye en base a un análisis histórico sobre la participación de la escuela vareliana en la construcción de subjetividad de niños y niñas a inicios del siglo XX.

Quien suscribe a la redacción de esta investigación, presenta estudios de grado cursados en Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, específicamente en la Licenciatura en Trabajo Social, realizando práctica pre-profesional en el marco del proyecto integral “Infancia y Adolescencia”. De ahí el interés por continuar líneas de investigación asociadas al estudio de procesos sociohistóricos de la infancia.

Se consideró relevante realizar esta investigación a partir de una concepción histórica, dado que es esencial tener presente como referencia los procesos históricos para comprender las causas y las manifestaciones de los procesos sociales actuales.

En este sentido, es importante tener presente que el afán por un país moderno en estado de orden y equilibrio que posibilitara la producción y progreso económico recayó en los más jóvenes. Por esta razón, las instituciones de socialización como la escuela y poder médico ejercieron sobre niños y adolescentes de inicios del siglo XX, prácticas que fomentaran en ellos la creación de un ciudadano “trabajador” y con “buena moral” (Barrán, 1994).

Por este motivo, esta investigación pretendió identificar y analizar aquellos mandatos disciplinarios, normas, costumbres y prácticas, entre otros aspectos que, desde la institución escolar como tal, configuraron al niño y a la niña de inicios del siglo XX en Uruguay, influyendo en el imaginario colectivo sobre la infancia de la época. La escuela como dispositivo moderno de socialización ha abordado a la niñez a través de sus normas vigentes, su método escolar establecido, sus manuales y programas curriculares.

En tanto proceso histórico, para interpretar las representaciones actuales de la imagen del infante, es fundamental reconstruir los hechos acontecidos para la producción de dicho imaginario. Por tanto, la importancia otorgada a esta investigación radica en analizar e interpretar la difusión de valores, normas y costumbres por parte de la institución escolar moderna para moldear la imagen del niño y la niña de inicios del siglo XX.

2. Antecedentes

A la hora de realizar esta investigación, fue necesario tener presentes aquellos estudios realizados a nivel nacional sobre la construcción sociohistórica de la infancia en el Uruguay moderno, entre los que contribuyen los aportes del historiador José Pedro Barrán (1994). A partir de su obra “Historia de la sensibilidad en Uruguay”, es posible identificar y reconstruir la situación de la sociedad de la época. Aquí el autor realiza un exhaustivo análisis sobre el origen de la sensibilidad civilizada en el Uruguay, aludiendo a los cambios culturales entre los que se destacan el reconocimiento a la infancia como tal y la construcción social de la imagen del adolescente.

En cuanto a la infancia, Barrán analiza cómo las instituciones modernas, con una importante carga moralizadora y disciplinadora, intervinieron con medidas estrictas para encauzar, principalmente, la conducta de las familias pobres con hijos.

Contribuyen a esta comprensión, los estudios de Sandra Leopold (2002) en su obra “Tratos y destratos”, donde se analiza el reconocimiento de la infancia en Uruguay y a su vez, la autora estudia las políticas sociales que se implementaron para la atención de la niñez en varios aspectos de la vida social.

Sumado a esto, cabe tomar como referencia la investigación de Silvana Espiga (2015), quien estudia la influencia de los valores y postulados higienistas en la escuela por parte de los docentes, cuestión imprescindible para entender cómo se educó a los escolares de principios del siglo XX. A partir de esto, la autora recopila prácticas medicalizadas que fueron impuestas a niños y niñas a

través del medio escolar.

Dado que esta investigación tomó como eje de análisis los libros de texto escolares utilizados a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, es de suma relevancia considerar el estudio realizado en 2013 por Mariela Oroño titulado “Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli”, pues dos de las series utilizadas por la autora fueron analizadas en esta investigación. Por este motivo, se tuvo en cuenta la interpretación realizada desde la disciplina lingüística sobre los libros de texto escolares de referencia.

La investigación de Jorge Bralich de 1990 titulada “Los textos escolares como instrumento ideológico” resulta una fuente fundamental, pues el autor realiza un análisis de los contenidos ideológicos que los libros escolares han transmitido y detecta cargas ideológicas destinadas a la familia, la escuela, la patria y la religión. A su vez, entre las series de libros analizadas, se encuentran las dos series que se utilizaron como fuentes primarias en esta investigación.

Por último, se considera pertinente tener presente como antecedente, la investigación realizada por Susana Rostagnol (1993) titulada “Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares”. Este trabajo presenta los distintos mandatos de género que han sido remarcados a través de los ejemplos planteados en los libros de lectura escolares, los cuales se distinguen según sexo.

Para contextualizar la construcción de la imagen de la infancia en nuestro país, es importante tener presente previamente los aportes de Philippe Ariés (1987) en su obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, donde estudia dicha construcción para el caso europeo. El autor explicita cómo la infancia va constituyéndose a través de las transformaciones culturales de las sociedades, acontecidas también en el seno familiar, que identificaron al niño como un sujeto a proteger.

3. Diseño metodológico

La hipótesis de la que partió la investigación fue que la escuela vareliana intervino en la construcción subjetiva de la infancia moderna del Uruguay del Novecientos a través de la producción de textos escolares.

En este sentido, la pregunta de investigación que se intentó responder fue: ¿qué valores, normas y costumbres fueron difundidos a través de los libros de texto escolares, producidos entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX en Uruguay, para la construcción subjetiva de niños y niñas?.

Por este motivo, el objetivo general de esta investigación implicó analizar qué valores, normas y costumbres fueron transmitidos por los libros de textos escolares para la construcción subjetiva de la niñez.

A raíz de lo anterior, se desprendieron tres objetivos específicos los cuales involucraron:

-Identificar la difusión de prácticas higienistas en los textos escolares.

-Identificar la difusión de roles de género en los textos escolares.

-Identificar la difusión de valores sociales y morales hegemónicos en los textos escolares.

La tesis desarrollada se basó en una metodología cualitativa de corte interpretativo en base al método de investigación histórica, dado que el objetivo general propuesto es identificar qué valores, normas y costumbres transmitidos por la escuela moderna fueron difundidos para la construcción de subjetividad de niños y niñas de principios del siglo XX.

La orientación epistemológica interpretativista de esta investigación, alude a la comprensión y descripción de acontecimientos sociales, en este caso analizando procesos históricos del entramado social (Ricoy Lorenzo, 2006).

En este sentido, es fundamental indagar en los hechos históricos acontecidos pues, “la

investigación histórica se refiere al esfuerzo que se realiza con el propósito de establecer sucesos, ocurrencias o eventos en un ámbito que interesa al historiador” (Grajales Guerra, 2002: 7).

Como establece el historiador Tevni Grajales Guerra (2002), lo que se pretende establecer a la hora de realizar una investigación de corte histórico, es recuperar el sentido de los hechos acontecidos, para volver al presente e interpretar estos hechos; comprendiendo los sucesos actuales a partir de su origen en el pasado. Cabe mencionar que, la concepción histórica de los procesos sociales es un factor importante para las Ciencias Sociales, específicamente para el Trabajo Social, ejercido por quien suscribe.

La técnica de investigación utilizada corresponde a revisión documental realizada a libros de textos en base a dos series de lectura de dos autores nacionales: Alfredo Vásquez Acevedo y José Henriques Figueira.

Se tomaron como referencia para el análisis documental los siguientes archivos y documentos:

Libros de texto:

-serie de lecturas escolares de José Henriques Figueira con ediciones que van desde los años 1892 a 1902. “¿Quieres leer?” (publicado en 1892, con 101 páginas), “¡Adelante!” (publicado en 1899, con 225 páginas), “Un buen amigo” (publicado en 1900, con 301 páginas) , “Trabajo” (publicado en 1902 con 284 páginas).

-serie de lecturas de Alfredo Vásquez Acevedo con ediciones que van desde los años 1884 al 1894, “Libro Primero” (publicado en 1884, con 208 páginas), “Libro Segundo” (publicado en 1899, con 230 páginas), “Libro Tercero” (publicado en 1889, con 259 páginas) y “Libro Cuarto” (publicado en 1894, con 362 páginas).

Producciones pedagógicas:

- La Educación del pueblo de José Pedro Varela (1874)
- Legislación escolar de José Pedro Varela (1876)

Legislación:

-Decreto- Ley N°1350 de Educación Común 1877.

Para realizar el análisis, se enfatizó en tres aspectos: los roles de género transmitidos, la difusión de prácticas higienistas y los valores morales.

La revisión de los libros de texto escolares, fue realizada en la Sala Uruguay de la Biblioteca Nacional, debido a que ambas series completas aparecen en dicha institución. La consulta de los materiales en sala fue realizada entre los meses de noviembre del 2022 y enero del 2023.

A partir de este acervo documental, la forma de selección de los ejemplos consistió en la lectura de los ocho libros seleccionados, donde al identificar un conjunto de ejemplos que se correspondían con los aspectos a analizar, se tomaron fotografías de los mismos¹.

Para organizar el material seleccionado, se lo clasificó en formato digital según los tres aspectos a estudiar; es decir, se organizó en carpetas aquellas fotos de ejemplos que aludían a prácticas higienistas identificadas, otra carpeta que respondía a ejemplos vinculados a roles de género y por último, una carpeta que abarcara los ejemplos que referían a valores morales. Luego de esta agrupación, se los volvió a clasificar según el autor y el nivel educativo al cual iba dirigido.

Con el material organizado, se tomaron los ejemplos que se describieron en el análisis. Cabe destacar que para la presente investigación, se optó por no cuantificar la cantidad de ejemplos obtenidos ni los efectivamente utilizados, pues lo que se pretendió fue profundizar en los aspectos cualitativos que surgían de los relatos difundidos en el ámbito escolar.

4. Justificación de la elección de documentos a analizar

La presente investigación pretendió responder al objetivo general planteado, el cual implicó analizar qué valores, normas y costumbres fueron transmitidos por los libros de textos escolares

¹Las fotografías de los textos fueron aprobadas por las Licenciadas en Bibliotecología de la Sala Uruguay, pues tomar imágenes de los libros fue permitido debido a que se cumplió el criterio de que los autores fallecieron hace más de 70 años.

para la construcción subjetiva de la niñez.

En este sentido, se utilizaron como fuentes primarias, libros de texto empleados como libros de lectura oficiales, a través de los cuales se estudiaron los ejemplos impartidos en dichas lecturas que actuaron como representaciones sociales de aquellos modelos a seguir siendo niño o niña; identificando también cuales no eran ejemplos positivos.

Para reconstruir el contexto histórico de esta realidad educativa, se tomó como fuente secundaria, la legislación escolar promulgada durante este período analizado.

En cuanto a la selección de los libros de texto escolares utilizados, corresponde a dos reconocidas series de libros de lectura escolar desarrollados por autores nacionales coetáneos como lo fueron José Henriques Figueira y Alfredo Vásquez Acevedo.

El tiempo de publicación de las primeras ediciones de estas series de libros, que van desde finales del siglo XIX a inicios del siglo XX (1884-1902) se corresponden con el surgimiento de la sensibilidad civilizada. Desde este período se comenzó a percibir cambios en las conductas y los pensamientos de la sociedad de la época, con respecto a los que habían determinado la vida social del país previo a 1860 (Barrán, 1994).

El período histórico seleccionado, coincide con la denominada Reforma Vareliana, la cual correspondió a la transformación del sistema educativo uruguayo a cargo del pedagogo José Pedro Varela, quien fue un impulsor de esta reforma. Se considera el inicio de la reestructuración educativa a partir del año 1877 con la promulgación del Decreto-Ley N°1350 de Educación Común, bajo el gobierno militarista de Lorenzo Latorre.

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que ambos autores de los libros escolares investigados, también fueron partícipes de las reformas educativas acontecidas, desde el rol laboral y académico que ocuparon.

5. Importancia del libro de texto

Los libros de texto han jugado un rol fundamental en materia de enseñanza desde que son implementados en cursos escolares, no solo por su contenido académico, sino por las representaciones sociales que transmiten a través de sus ejemplos literarios, que van más allá de su contenido educativo vinculado a la enseñanza de la lectura; pues también han moldeado las conductas y pensamientos de los infantes lectores, influyendo en la construcción de su subjetividad.

Es importante tener presente la distinción entre libro escolar y libro de texto, pues el primero refiere a material educativo que puede ser utilizado en ámbitos escolares, mientras que el libro de texto constituye aquel material producido particularmente para uso con fines educativos (Oroño, 2013). Para esta investigación, los libros utilizados corresponden a libros de texto, pues ambos autores los produjeron con el fin de ser utilizados en el marco curricular.

Con la aprobación del Decreto-Ley N°1350 de Educación Común del 24 de agosto de 1877, se concretó la creación de una Dirección General de Instrucción Pública. Entre sus cometidos principales se encontraba dirigir la instrucción primaria en toda la República. Interesa destacar en este punto dos cometidos descriptos en el inciso 4 y 5 del artículo 7, los cuales aluden a: “adoptar una serie uniforme de libros de texto que deberán usarse en todas las escuelas públicas” y “adoptar una serie de libros adecuados para las bibliotecas populares y escolares, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 45”².

A este respecto, se observa la importancia que se le otorgó desde la Reforma Educativa al libro de texto como parte de la currícula escolar, determinando que su uso fuera controlado y definido previamente. Se observa la intención de homogeneizar la educación a nivel de todo el territorio nacional.

A los cometidos anteriores de la Dirección General de Instrucción Pública, se le suma el del

2 El artículo 45 señala que “Cada Tesorero Departamental separará el 1 por ciento por ahora, de las cantidades con que el Estado contribuya al sostenimiento de la Instrucción Pública en su respectivo Departamento, afectándolo a la creación y sostenimiento de las Bibliotecas Escolares y Populares en las localidades más aparentes a juicio de la Comisión Departamental respectiva, cuyas Bibliotecas deberán ser públicas”.

artículo 46, el cual refería a que era cometido de esta institución, “preparar una lista de libros adecuados para las Bibliotecas Escolares y Populares, y dictará reglas generales para su gobierno y administración”.

6. Subjetividad y representaciones sociales

Establecer la intervención de la escuela moderna en la construcción subjetiva de las infancias del siglo XX, implica partir de la base de las representaciones sociales que se construyeron en torno a niños y niñas. Dichas representaciones sociales constituyen esquemas cognitivos que aluden a creencias, valores, opiniones, interpretaciones o estereotipos formados alrededor de una práctica conductual concreta, que se asocia con la conciencia colectiva y que van condicionando la forma en que las personas realizan acciones y toma de decisiones (Araya Umaña, 2002).

De este modo, analizar las representaciones sociales que se construyen a partir de la inserción en una institución, en este caso la escolar, permite comprender la construcción social de la realidad que dicha institución transmite, lo que posibilita entender las prácticas y discursos sociales reproducidos por los sujetos que por allí transitan.

En este sentido, es posible identificar una reproducción de las pautas culturales que son transmitidas en la institución escuela. Así mismo, se identifica la influencia de lo que Bourdieu y Passeron (1977) denominaron como “acción pedagógica”, es decir, son acciones ejercidas por agentes educativos vinculados a la institución escolar, que tienden en su intervención, a transmitir pautas culturales aceptadas por la sociedad.

Sin embargo, es necesario tener presente que “toda acción pedagógica, es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977:45). Esto implica que las relaciones de poder que se establecen en el vínculo educador-educando, siempre son asimétricas, pues es el educando que recibe mediante el

vínculo con su educador, las pautas culturales y conocimientos a través de los cuales interpretará su realidad cotidiana.

Por otra parte, esta fuerza simbólica reproducida por la “acción pedagógica” es, en los términos de los autores, “violencia simbólica” en un segundo aspecto, pues implica la reproducción de pautas culturales de la clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1977:45). Esta reproducción constituye la transmisión de pautas, valores y costumbres que son seleccionados por un grupo dominante al cual le interesa reproducir sus valores. Por este motivo, es que los autores establecen que las acciones pedagógicas entabladas entre diferentes grupos sociales, en este caso en la institución escolar entre educadores y educandos, colaboran indirectamente a la reproducción de valores de la clase dominante.

El formato de lo escolar, señala Beatriz Liberman (2018: 96),

(...) se configura, consolida y sostiene justificado en función de los mandatos sociales a los que debe responder la escuela. Al tiempo que desde cierta trama simbólica se producen y sostienen creencias, paradigmas y concepciones teóricas, principios pedagógicos referidos a los aspectos centrales de la tarea institucional.

De este modo, como señala la autora, la escuela como institución se consolidó y fundamentó en base a mandatos sociales asignados para su funcionamiento. Estos han determinado ciertos modos de pensar y hacer dentro de la institución, motivo por el cual, a partir de los postulados transmitidos a las infancias, puede decirse que han contribuido a la conformación de la subjetividad moderna de niños y niñas.

Para el caso puntual, se analizará cómo a través de la elección de los libros de texto escolares por parte de la Dirección General de Instrucción Pública y su posterior uso por parte de maestros y maestras, se produjo la reproducción de representaciones sociales para moldear la vida de los niños y niñas uruguayos de inicios del siglo XX. Como establece Oroño (2013: 38), “los textos escolares cumplen una función social que, más allá de enseñar la lengua, la historia, la geografía, la aritmética, etc., internalizan en los estudiantes los valores sociales y morales

hegemónicos”.

De este modo, a partir de la transmisión de estas representaciones, es como se construye la subjetividad, la cual representa un complejo entramado de significados y sentidos, que son producidos por las relaciones culturales, en donde lo individual y lo social se conforman recíprocamente a lo largo de la vida del sujeto, continuando así con la reproducción de dichos significados (González Rey, 2002 en Urreitezta Valles, 2009).

Hay que tener presente que el proceso de creación de instituciones propias de la modernidad, no se agotó con la expansión y estatización de las mismas y sus prácticas disciplinarias, sino que se produjo una articulación de dichas instituciones disciplinarias con el resto del entramado estatal. De esta forma, el Estado a través del sistema educativo, desarrolló prácticas que permitieron instituir en gran medida, las prácticas de normalización de la sociedad (Lieberman, 2018).

7. Origen de la sensibilidad “civilizada” en Uruguay

A partir de los estudios históricos del Uruguay moderno, se ha considerado el inicio de la sensibilidad “civilizada” hacia el último tercio del siglo XIX (Barrán, 1994).

Barrán estableció la concordancia temporal entre el inicio de la modernización capitalista con la intención de transformación sociocultural hacia una nueva sensibilidad. El proceso de modernización en Uruguay significó avances demográficos, económicos, políticos, culturales y tecnológicos desde el punto de vista del desarrollo del capitalismo en el país. Implicó grandes cambios en materia productiva, impulsando el crecimiento de la producción capitalista en el medio rural y la evolución de los estancieros caudillos en estancieros empresarios.

El nuevo modelo de desarrollo económico consolidó a Uruguay como un país agro-exportador, comenzando a acrecentar su producción en las últimas décadas del siglo XIX. Entre

estos cambios se encontraban el cercamiento de los campos, para impedir el abigeato por parte de aquellos gauchos considerados “holgazanes”; la incorporación de la explotación ovina que se sumó a la vacuna y la aceleración del mestizaje de ambos animales. El proceso de modernización rural se vio acompañado por la naciente industria urbana de fines de siglo. A partir de allí, la expansión del transporte producto de la instalación de las vías férreas, permitió el traslado de los productos agrícolas hacia las industrias ubicadas en la ciudad.

Desde la perspectiva de las clases dominantes, la incipiente modernización del país no podía confiarse bajo los términos sociales y culturales que regían la sensibilidad bárbara. El progreso económico se veía limitado por los despilfarros característicos de la “barbarie” y la ausencia de paz impedía la producción ininterrumpida que exigía la acumulación capitalista. Estos hechos ocasionaron que las clases conservadoras burguesas compuestas por los grandes estancieros y comerciantes, unidos con los conservadores católicos que pertenecían al clero, impulsaran esta transformación hacia una sensibilidad civilizada.

Estos sectores dirigentes se apoyaron mutuamente a la hora de emprender la transmisión de nuevos valores de convivencia entre las clases populares, establecieron que para continuar integrado a la sociedad debían acatarse determinados valores como el trabajo, el estudio y la seriedad de la vida.

Para llevar a cabo la interiorización de nuevas normas de convivencia, existió un arduo empeño de las instituciones de socialización y coerción para lograr este cometido. Las figuras claves de esta normalización fueron los médicos, maestros y curas, quienes “(...) partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, lugares comunes de toda y cualquier cultura y orden social (...)” (Barrán, 1994: 19).

En términos políticos, la modernización implicó un incremento del poder y desempeño del Estado, quien era dirigido por sectores burgueses. El poder estatal monopolizó el control de las fuerzas coercitivas como la policía y las tropas militares.

La preocupación de la clase dominante por promover la tranquilidad social que garantizara el progreso económico capitalista, llevó a diabolizar el ocio, el juego, el lujo, la sexualidad y la suciedad como modo de evitar el vicio y la degeneración tan temida. En su lugar, señala José Pedro Barrán, se idealizaron ciertos valores como el trabajo excesivo, el ahorro, la disciplina, la puntualidad, el orden, la salud e higiene del cuerpo. Para esto, la sensibilidad civilizada exigió determinados cambios en los comportamientos de los individuos de la época, imponiendo el puritanismo sobre la sexualidad, el trabajo sobre el ocio, aspiró a ocultar la muerte y se horrorizó ante el castigo físico de niños y trabajadores, prefiriendo reprimir sus almas. El propósito fue limitar la libertad, el despilfarro y la fiesta, característico de la sociedad “bárbara” que impedían el tan anhelado progreso. En su lugar, se pretendió imponer la intimidad de la vida privada que no debía ser atravesada por el exterior (Barrán, 1994).

Los valores de la sensibilidad “bárbara” que promovían el juego, la violencia, la muerte exhibida, la fiesta y la risa fueron sustituidos por la culpa, la vergüenza y la disciplina. Las normas morales predominantes comenzaron a ser el “pudor” y el “recato” del alma y el cuerpo (Barrán, 1994: 215).

Es importante mencionar que esta transformación sociocultural de la modernidad trajo aparejada una mayor responsabilidad de las tareas que socialmente se le asignaba a la familia. A partir de esta nueva sensibilidad, comienza a estar presente la noción de familia como una “muralla” ante los problemas y peligros del entorno social, lo que la lleva a ser considerada como la célula social básica de la sociedad. Por lo tanto, como retratan Cicchelli y Cicchelli (1999: 27) para el caso francés, “(...) hay que protegerla contra el vicio moral, la degeneración física, la inestabilidad familiar y la vagancia; en otras palabras contra el mal pobre (...)”.

Barrán (1994) destaca que es a partir de la aplicación de ciertas medidas gubernamentales entre las décadas de 1860 y 1890, que se considera, en términos históricos, el inicio de la sensibilidad civilizada. El autor resalta un conjunto de medidas que impulsaron esta transformación

social de la barbarie a la civilización; en lo que respecta al disciplinamiento del ocio, se tomaron medidas como la anulación de la Fiesta en 1873 y la obligatoriedad de la educación primaria a partir del Decreto- Ley N°1350 de Educación Común de 1877.

Por otro lado, se buscó implantar el puritanismo sexual, por lo cual una de las medidas ejecutadas fue la obligatoriedad de la separación de los sexos en los baños de mar. En lo que concierne a la violencia, la primera gran medida fue la prohibición de castigos físicos en las escuelas; también se sancionó la ley de abolición de pena de muerte. Por último, el autor destaca que se establecieron algunos decretos como la prohibición de la asistencia de escolares a los entierros de niños, la imposición de la imagen de la cruz en los anuncios fúnebres y cubrir los cuerpos en los ataúdes.

Puede establecerse que las prácticas de control que se impusieron con el propósito de disciplinar a la población trabajadora, se encontraban bajo el control de la “policía” (Donzelot, 1979:16). Este término, establecido por Jacques Donzelot (1979), alude a todas las prácticas ejercidas en beneficio de la “felicidad del Estado” (Donzelot, 1979:16), a partir de regular y controlar las relaciones entre los individuos y de estos con el Estado. Las prácticas de control aplicadas por la “policía” desde fines del siglo XIX, fueron ejercidas por las instituciones sociales de coerción, como la Escuela, con el objetivo de poner fin a las pulsiones y al desenfreno característico del período bárbaro.

Morás (2000) sostiene que, lo que en un principio se consideró como obligación moral se convirtió en obligación legal cuando, a raíz de la incorporación de estas nuevas pautas civilizatorias, se fue dando base a la creación de nuevas políticas sociales para el abordaje de los problemas sociales, impulsando así, la incorporación de profesionales en los servicios del Estado. Esto ocasionó que aquellas prácticas que dependían de la voluntad individual de prestar acciones desde un ámbito caritativo, se convirtieran paulatinamente en una obligación colectiva ejecutada por el Estado a través de políticas sociales.

7.1 Nueva imagen del niño y la niña de la sensibilidad civilizada: “el descubrimiento”

Una de las tendencias de la modernización fue el cambio en el relacionamiento adulto/infante. Con la instalación de la sensibilidad civilizada, el niño “(...) será visto como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad (...)” (Barrán, 1994: 101).

Barrán (1994) señala que la época civilizada “descubrió” al niño, pues el autor destaca que la sociedad comenzó a visualizarlo como tal. De esta manera, es que se le otorgan derechos y deberes acordes a su edad, donde el juego se convirtió en una actividad infantil y ya no de adultos. Sumado a esto, se les limitaron ciertos rubros de la vida social hasta el momento compartidos, sean estos la participación en fiestas y en ceremonias de la muerte. En cuanto a esto, “(...) se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos” (Ariés, 1987: s/d).

Todas estas limitaciones de las actividades infantiles fueron justificadas en base a la idea del infante como un niño y niña amados. En pos del amor hacia ellos, es que se justificaron las prácticas de protección y vigilancia (Barrán, 1994).

El cambio de sensibilidad de la cultura uruguaya transformó las relaciones que las instituciones sociales tenían con los niños y niñas. Un ejemplo de ello fue la familia, ya que como plantea Ariés (1987), la función familiar ya no sería exclusivamente la transmisión de bienes y apellidos, sino que la familia asumió nuevas responsabilidades en torno a la crianza de los hijos, que obligó a los padres a socializar a sus hijos en base a la moral civilizada.

Es interesante retomar las imágenes de esta infancia “amada” sobre las que se detiene Sandra Leopold (2002: 28), donde la autora observa ciertas prácticas que reflejan el amor destinado al niño. Entre ellas el horror generalizado ante las prácticas de abandono e infanticidio, la promoción del amamantamiento materno y la ternura que comienza a hacerse presente en la

relación de padres y madres con sus hijos.

En cuanto a las prácticas de abandono infantil, los cambios culturales y sociales que comenzaron a gestarse a finales del siglo XIX, generaron que dicha práctica fuera puesta en cuestionamiento y que en caso de llevarse a cabo, fuera regulada. De este modo, la utilización del torno³ como instrumento de depósito de niños recién nacidos para ser abandonados, en principio en el Hospital de la Caridad y luego en el Asilo de Expósitos y Huérfanos, fue criticada por corrientes médicas, entre los que se encontraba el Dr. Luis Morquio y el Dr. Roberto Berro (Osta, 2020).

Los médicos opositores al torno argumentaban que su utilización iba contra la profilaxis, señalando que se ignoraba totalmente los antecedentes biológicos del niño allí depositado, desconociendo si contaba con alguna enfermedad infecto-contagiosa. Por este motivo, Morquio impulsa la eliminación del torno, promoviendo el registro y entrega oficial de parte de su familia biológica, de aquellos niños y niñas que se decidiera abandonar. Morquio argumentó que si el uso habitual del torno se daba por la pobreza y miseria económica, el Asilo no debía contratar nodrizas sino otorgar ese dinero a las madres para que pudieran contar con ingresos para criar a sus hijos; estableciendo a su vez, la idea de generación de un vínculo de apego entre madre e hijo a partir del amamantamiento (Osta, 2020).

En la argumentación opuesta, se encontraban médicos, como Piñeyro del Campo, que establecían que, a pesar de ser necesario el conocimiento de los antecedentes biológicos de los niños y niñas abandonados, eliminar el torno sería incentivar el infanticidio, pues muchos provenían de embarazos generados en el ejercicio de la prostitución o por fuera del matrimonio, cuestión que impediría, por vergüenza social, el registro de niños abandonados en una oficina abierta. A pesar de esta argumentación, en 1933, a partir de un decreto ley, se eliminó el torno (Osta, 2020).

Empero, aunque la infancia tomó protagonismo en relación a la afectividad del mundo

3 “El torno consistía en una cubeta metálica giratoria, disimulado en una mampara en la que del lado externo se colocaba el niño abandonado por sus padres y era recibido en el interior por una ama de cría, mediando un toque de campana que anunciaba al recién llegado. El anonimato filial quedaba así asegurado” (Moreno, 2000, como se citó en Conte, 2008).

adulto, se construyó en torno al niño una imagen de “bárbaro en estado de pureza” (Barrán, 1994:118). Esta concepción suponía que el niño era por naturaleza poseedor de malos instintos, rebelde, holgazán y propenso a desarrollar una sexualidad temprana. Por este motivo, recayeron sobre el niño y la niña dispositivos de control, que generaron a su vez un efecto culpabilizador. Este último aspecto implica que las instituciones normalizadoras de la infancia inculcaban la responsabilidad por los propios actos, llevando a que el niño juzgara sus acciones y de este modo evitar el castigo por sus malos comportamientos; así se reprimirían sus almas.

Entre las instituciones de vigilancia y control de la infancia moderna, se destaca la escuela vareliana, quien asumió una importante función de socialización de los niños y niñas junto con la familia. Padres y maestros se propusieron ejercer en palabras de Barrán (1994:120), una “pedagogía civilizada”.

Cabe destacar, por tanto, que la centralidad en el ámbito afectivo, llevó en nombre del amor a la infancia, a limitar sus espacios de libertad. La escuela vareliana jugó un rol importante en la represión de estas libertades, al mismo tiempo que acotó sus actividades lúdico recreativas al mínimo (Leopold, 2015). De este modo, la autora enfatiza que el siglo XX modificó la visión social sobre la infancia y por lo tanto ésta comenzó a vivir una etapa de mayor protección y afecto de parte de los adultos, pero en aras de este amor, se lo vigiló y controló.

Es imprescindible señalar, que a partir del reconocimiento social de la infancia, inició la distinción entre niños y menores, donde para la mayoría de los casos, estos últimos correspondieron a niños provenientes de familias pobres, quienes asumieron el rótulo de “menor” cuando no accedían o eran expulsados del sistema educativo.

En fin, lo que los dispositivos de control se propusieron, fue una vigilancia continua de estos bárbaros por naturaleza, generando la culpa de los mismos si no respetaban las normas morales bajo las que fueron socializados, cuestión que sería señalada como la no correspondencia del amor que sus padres les brindaban. Cabe considerar entonces que con la difusión de la nueva sensibilidad:

(...) la infancia tiene un lugar como categoría específica fundamentalmente cuando se la visualiza como, “víctima de abusos”, privaciones, maltratos [...] o como “victimario” generalmente en una fase posterior del desarrollo infantil (adolescencia) a través de la denominada genéricamente violencia contra la sociedad. (Leopold, 2015:36)

8. Educación como política pública

En Uruguay la educación constituye uno de los pilares de la matriz de protección social, dado que la Instrucción Pública como tal, representa una política pública nacional que data desde fines del siglo XIX.

Es importante señalar que una política pública es:

(...) un conjunto interrelacionado de decisiones y no decisiones, que tienen como foco un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las instituciones públicas -lo cual les confiere la capacidad de obligar- pero que han sido precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados. (Vallés, 2000:377)

En cuanto a la política pública educativa, es fundamental detenerse en el proceso histórico por el cual atravesó Uruguay en términos de instrucción pública.

En este sentido, contextualizando los comienzos de la educación en Uruguay, es posible señalar que previo a la independencia del país, ya se identificaban centros educativos que tenían fines evangelizadores, por lo cual estaban a cargo de órdenes religiosas como la de los Jesuitas y de los Franciscanos (ANEP, 2007).

Al momento de la independencia de la República, las escuelas no habían alcanzado estabilidad y generaba preocupación pues, a nivel social, los sectores altos de la sociedad comenzaron a catalogar la falta de instrucción pública como un problema social. Esto trajo aparejado el manejo de un discurso común entre la burguesía y la clase política, el cual pretendía

que el Estado fuera responsable de la educación de los ciudadanos.

A nivel nacional, el referente e impulsor de la educación como política pública fue el pedagogo José Pedro Varela, quien reflexionó y argumentó sobre la falta de instrucción pública como un problema social y planteó posibles soluciones al respecto.

Para entender el inicio de este proceso reformador de la educación impulsado por los intelectuales uruguayos, entre quienes se ha destacado José Pedro Varela, es necesario comprender brevemente su marco ideológico de referencia que lo colocó como un pensador revolucionario para las ideas de la época.

A partir de su viaje por Europa y por Estados Unidos, la influencia de ideas de origen sajón, generaron cambios en el marco de pensamiento del pedagogo, quien con su retorno al país acercó al resto de los intelectuales el pensamiento positivista, a través del cual, lo empírico comenzó a ser lo primordial y el espiritualismo comenzó a dejarse en un segundo plano. Por esta razón, Ardao (1968) definió a Varela como la mentalidad uruguaya más original y revolucionaria de su tiempo, convirtiéndose en el iniciador del liberalismo racionalista en el país.

El carácter revolucionario del pedagogo radicaba en que provenía de una familia educada bajo parámetros católicos, los cuales supo cuestionar, aludiendo a que el catolicismo como doctrina de vanguardia caería. Por esto señaló “La República camina. La libertad progresa. El catolicismo cae. Los imperios se bambolean. ¡El día llegará en que desde la cumbre de los Andes, el resplandor del Republicanismo ilumine el mundo!. Esperémoslo y trabajemos en tanto” (Varela, 1865 en Ardao, 2013: 142).

A fines del siglo XIX, producto de la influencia de estos primeros académicos racionalistas, se identificó una campaña intelectual anticatólica, claramente expuesta por la militancia de estos jóvenes que a través de la publicación de un semanario titulado “La revista Literaria”, hacían eco de estas ideas y exponían el fundamento de su crítica.

Esta corriente de pensamiento positivista marcó la importancia de la ciencia como una herramienta para el acceso al conocimiento por parte de la humanidad, lo que llevó a estos

pensadores a criticar aquellos conocimientos provenientes únicamente del espiritualismo ecléctico. Uno de los principales intelectuales influyentes en dichos cambios, en el marco de la Universidad de la República, fue Alfredo Vásquez Acevedo, cuando asumió como rector a fines del siglo XIX (Berisso y Bernardo, 2014).

La crítica que realizaban estos intelectuales positivistas, se dirige hacia la visión del patriciado terrateniente quien priorizaba las ideas espiritualistas y se negaban a incorporar estos cambios basados en la experiencia científica. Por tanto, puede decirse que “la lucha de fondo consistió en si se debía partir de principios o de hechos para fundar un conocimiento viable” (Berisso y Bernardo, 2014: 97).

Por todo lo anterior, es que con sus investigaciones de base racional, Varela identificó los problemas que ocasionaba el analfabetismo para el país, por esto mismo decidió publicar su libro “La legislación escolar” en 1876, donde se propuso plantear sus argumentos a favor de la creación de una Ley de Educación Común a nivel nacional. Para esto, dedicó su obra a exponer los motivos por los cuales era imprescindible reconocer a la educación como un bien necesario para toda la ciudadanía, de la cual el Estado debía ser garante, por lo cual propuso como solución a los problemas de la escasez de instrucción pública, un proyecto de ley con fines de reforma educativa, el cual se convertiría en la Ley de Educación Común.

Para que una política social se constituya como tal, además de ser visualizada como un problema al cual debe otorgarse una solución, es necesario que para obtener la misma, el problema sea incorporado en la agenda pública de quienes gobiernan (Vallés, 2000). Es por esta causa, que Varela adjuntó a su obra, una nota para explicar las razones por las cuales reconocía la importancia fundamental de la educación y la necesidad de que el Estado regulara la instrucción pública bajo una Ley y la envió a quien era el gobernador de la República en el período, el Coronel Latorre.

Es importante reconocer el minucioso trabajo realizado por Varela a la hora de elevar a la agenda pública los temas vinculados a la educación, pues realizó un estudio de los antecedentes de las discusiones político-parlamentarias para la creación de un proyecto de ley que regulara la

situación de la educación en Uruguay. Con respecto a esto, manifestó su sorpresa al determinar que desde el inicio del Uruguay como país independiente hasta la fecha de su investigación (1876), no identificó ninguna ley dictada en relación a la regulación escolar (Varela, 1964).

La falta de voluntad política expresada en la omisión de acciones ante la regulación de la instrucción pública llevaron al pedagogo a concluir que “parece que absorbidos por otras cuestiones, [...], los cuerpos deliberantes de nuestro país no hubieran tenido tiempo de preocuparse de las escuelas públicas” (Varela, 1964:11).

A la hora de iniciar sus argumentos a favor de la promoción y regulación de la educación pública, José Pedro Varela expresó las conclusiones a las cuales llegó a partir de su viaje por Europa, comparando los sistemas educativos de algunos países con el modelo uruguayo. Aquí manifestó una gran argumentación a favor de los beneficios de la educación, donde puso como ejemplo a Inglaterra, expresando que la sociedad vivía libre, tranquila y feliz gracias al desempeño de sus escuelas.

El caso de Inglaterra fue el argumento básico que le permitió calificar a las sociedades de los países sudamericanos como “ignorantes”, “atrasadas” y con ausencia de “hábitos laboriosos”, adjudicando todos esos descalificativos a la falta de educación de los pueblos; ejemplificándolo en la escasez de fábricas, los campos “torpemente” cultivados y casi desiertos, donde el cuidado del ganado ocupaba la mayor parte del tiempo de los hombres de campaña (Varela, 1964).

Este último aspecto refleja la necesidad e importancia que se otorgó al desarrollo educativo de la población trabajadora para poder encauzar los procesos de modernización capitalista. De este modo, la promoción de la instrucción pública fue fundamental para el inicio de la modernidad en el Uruguay de fines del siglo XIX, pues “(...) el desarrollo educativo fue altamente significativo, incorporando la concepción ciudadana como sinónimo de libertad” (Vázquez, 2017: 158).

En su obra “La educación del pueblo” de 1874, Varela ya había iniciado su exposición de motivos por los cuales la educación era planteada como fundamental para las naciones. De este modo, señalaba que la misma “destruye los males de la ignorancia”, pues partía del supuesto de que

la ignorancia generaba miseria humana. Entre sus consecuencias, observaba que el desconocimiento por falta de educación había ocasionado absurdas opiniones y que la educación debía destruir esos postulados que se basaban en mitos. En relación a esto comentó:

Difúndase en el pueblo en general, los conocimientos racionales de este orden y aprenderá a contemplar la Naturaleza con tranquilidad y confianza, produciéndose además el benéfico efecto de que los objetos y los hechos que antes eran considerados con temor, y como nuncios de desgracia, se convertirán en fuentes de placer y serán observados con emociones de contento. (Varela, 1964:35)

Otro de los beneficios reconocidos a la educación era que la misma aumentaba la fortuna de los individuos. En este sentido, el pedagogo enfatizó que quienes más se instruían, mejores condiciones salariales tendrían. Por esto mismo, señaló que la educación debía promoverse por parte de las familias ya que constituía la mejor herencia que los padres podían otorgar a sus hijos, mucho más valiosa que cualquier herencia material.

Las observaciones realizadas llevaron a Varela a concluir que la educación era causa de felicidad. Los motivos presentados anteriormente, sumados a la consideración de que estar instruido prolongaba la vida, otorgaban felicidad. Esto como consecuencia del crecimiento espiritual del individuo, que provisto de mayor conocimiento llevaba a que él mismo tomara decisiones en base a la sabiduría adquirida que lo haría feliz y por tanto, se alejaría de las decisiones que tomaban hombres “primitivos”.

Es importante señalar que, al igual que en otros aspectos de la vida social, estas nuevas pautas culturales pretendieron generar beneficios no sólo a nivel individual, sino a nivel de la sociedad toda. Por este motivo, enfatizaba Varela en que cuanto más se difundiera la educación a nivel individual, mayores ganancias recibiría la sociedad ya que se consideraba que de este modo se reducirían los vicios y crímenes. “Las pasiones del hombre educado son siempre mejor dirigidas que las del ignorante (...)” (Varela, 1964: 50).

El autor planteó de modo sintético tres fines de la educación: adquirir conocimientos y

lenguaje adecuado, adquirir ideas que promovieran el pensamiento y la “nutrición de facultades” que permitieran un buen estado de salud, fuerza y habilidad.

Podría establecerse en cuanto a factores económicos, que Varela expuso claramente que la única opción de salir de las crisis económicas era aumentar la capacidad productiva, lo cual se lograría creando hábitos de trabajo a partir de métodos civilizatorios, es decir, homogeneizando a las masas a través de un sistema único de educación.

Por otra parte, fueron definidas también, causas políticas por las cuales la promoción de la educación era esencial para generar ciudadanía. Aquí se expresa la voluntad de Varela a la hora de impulsar una política educativa que fomentara ciudadanos aptos para elegir a sus gobernantes de forma inteligente. De lo contrario, expresa que “un pueblo ignorante no puede tener sino gobiernos que estén en relación con su ignorancia, cualquiera que sea la forma política que haya adoptado” (Varela, 1964:105).

Existía una expresa preocupación por los problemas de toda índole que podrían acarrear al gobierno las masas ignorantes, causa que justificó aún más la necesidad de homogeneización de la educación, regulada por el aparato estatal bajo una ley que la amparara. En palabras del pedagogo:

(...) el desacuerdo que existe entre la ignorancia de la masa popular, y de las instituciones políticas que aparentemente nos rigen, la causa eficiente de la constante crisis política en que vivimos; cómo se perpetúa esa ignorancia y porqué son relativamente insignificantes los progresos, que con respecto a la cultura general se han operado, se explica por las tendencias políticas que dirigen nuestra sociedad, por las influencias que las gobiernan y aun por las fuentes donde los elementos ilustrados del país van a beber sus inspiraciones. (Varela, 1964:109)

El aprendizaje de la lectura y escritura fue visualizado como uno de los medios fundamentales para alcanzar una sociedad más democrática y civilizada (Carli, 2002).

José Pedro Varela, como uno de los pioneros de la educación pública del país, no solo planteó las causas de los “males de la ignorancia”; sino que también desarrolló una propuesta para

terminar con dichos “males” (Varela, 1964: 28).

En este sentido, en su obra “La legislación escolar” de 1876, dedicó un apartado al respecto, al cual lo tituló “*Remedios al mal*”, donde estableció la posible solución a los problemas anteriormente mencionados (Varela, 1964: 163). La difusión de la instrucción pública a nivel nacional fue a grandes rasgos lo que el pedagogo sugirió, dado que una población instruida mejoraría las condiciones sociales y por tanto reduciría los “malestares sociales” ocasionados por la ausencia de educación (Varela, 1964: 164). Por tanto, estableció que, sin la instalación de un buen sistema educativo, las reformas a nivel nacional llevadas a cabo por los gobiernos, serían imposibles de ejecutar.

Cabe señalar, que en estos postulados de Varela se refleja el pensamiento de los sectores burgueses de la época, que como establece Barrán (1994), manifestaron amplia preocupación por normalizar bajo los parámetros de vida civilizada a niños, jóvenes y al hombre ignorante.

Este último aspecto, se destaca en otro argumento que José Pedro Varela expresó a la hora de apostar por la educación obligatoria, cuando menciona que sin la instrucción necesaria, el “hombre ignorante” representa el mal para la familia; “(...) la hace crecer en la ignorancia, en la pobreza, y muy a menudo en el vicio” (Varela, 1964:168).

A partir de toda su exposición, el autor dedica nuevamente un capítulo dirigido a la acción a desarrollar por el Estado y la sociedad en torno a la instrucción pública. Aquí es visible nuevamente su intención por dejar en claro las medidas que necesariamente debía adoptar el Estado a la hora de intervenir sobre la creación de una política pública nacional.

Los primeros aspectos que el pedagogo planteó, aludieron al carácter público y laico de la educación a nivel de todo el territorio, enfatizando en que educar al pueblo es llegar a los miembros de todas las comunidades “(...) sin distinción de clases ni posiciones, de nombres ni de fortunas, es una idea esencialmente democrática, ya que presupone la igualdad originaria del hombre (...) (Varela, 1964:173).

La materialización de sus planteos fue expresada a través de la sugerencia de la creación de

una Ley de Educación Común para toda la República Oriental del Uruguay, donde en ella se estableciera la educación como gratuita y obligatoria. Se propuso también que dicha ley formulara condiciones mínimas en relación a la cantidad de años básicos de instrucción y la edad requerida para acceder a la misma.

En resumen, elevados a la agenda política los planteos, sugerencias y argumentos recogidos por José Pedro Varela en relación a la importancia nacional de regular la educación pública como política de Estado; es en 1877 que se aprueba el Decreto-Ley N°1350 de Educación Común.

A grandes rasgos, “la escuela pública será postulada como la herramienta que permitiría asimilar por igual al indómito habitante de la campaña y al inmigrante urbano extranjero, introduciendo los nuevos códigos de comunicación y un proyecto nacional de convivencia en valores comunes” (Morás, 2000: 75).

Una imagen similar de la escolarización de la infancia fue vivenciada en Argentina, donde según los análisis realizados por Sandra Carli (2002), la escolarización moderna implicó la coexistencia de la idea de una infancia a ser disciplinada a través de prácticas educativas que impulsaron la alfabetización de la población infantil. Esto último respondió al objetivo de homogeneizar a la infancia, convirtiendo a los niños y niñas en receptores de prácticas culturales y sociales modernas, a la misma vez que dichas prácticas moldearon una infancia disciplinada.

A pesar de que la escuela se convirtió en un ámbito moderno específico de socialización de la infancia, los niños y niñas pertenecientes a familias pobres no respondieron, en muchos casos, a las exigencias de las clases medias y altas en lo que respecta a los valores de orden y recato. Esto ocasionó, como señala Leopold (2002), desencuentros en proyectos de vida, provocando que aquellas infancias que por sus condiciones sociales no encajaran con los mandatos escolares, fueran expulsadas de los ámbitos de socialización secundaria de dicha institución. Aquí la autora analiza cómo aquellos que no se adecuaban a los cánones de infante modelo, serían visualizados por parte del Estado, como abandonados, sea en términos materiales y/o morales. Sobre ellos se construirá una representación social de niño o niña infractor; que como señala la autora, se los catalogará

como menores, por lo tanto en torno a ellos estará presente la idea de “menor infractor” (Leopold, 2002: 30).

Durante esta investigación, no se estudiarán las condiciones históricas y sociales de la construcción de la minoridad, sin embargo es necesario señalar que en Uruguay existen múltiples estudios sobre el surgimiento de la infancia y la adolescencia infractora, desde donde se estudia la categoría de minoridad. Por este motivo, cabe mencionar que en aquellos casos en los que no se estableciera un correcto acatamiento por parte de las infancias de los valores vinculados a la sensibilidad civilizada, como lo son el orden, puntualidad, recato del cuerpo, entre otros, ocasionó que estos niños y niñas fueran visualizados desde la perspectiva de la minoridad.

9. Los autores de los libros de texto y su vínculo con la Reforma educativa moderna

9.1 Alfredo Vásquez Acevedo

Alfredo Vásquez Acevedo nació en Buenos Aires el 8 de julio de 1844, trasladándose con sus padres a Montevideo a la edad de 10 años.

Fue licenciado en jurisprudencia, político y docente. Sin embargo, en lo que a este proyecto respecta, interesa destacar el vínculo que tuvo con la educación uruguaya. En este sentido, es importante mencionar su vínculo con el pedagogo José Pedro Varela, quien era su cuñado. Ambos fueron fundadores de la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”. Esta organización, fue creada en 1868 por un grupo de intelectuales con el objetivo de diagnosticar la situación de la educación uruguaya, para plantear reformas sobre metodologías utilizadas, libros, programas, entre otros aspectos y así difundir la educación a todo el territorio nacional.

Las primeras autoridades de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular estuvieron constituidas por Elbio Fernández como presidente, Carlos María Ramírez y José Pedro Varela como secretarios, Eduardo Brito del Pino en calidad de vicepresidente, Carlos Ambrosio Lerena como tesorero y Juan Carlos Blanco, Alfredo Vásquez Acevedo, Eliseo F. Outes y José Arechavaleta

como vocales (Palomeque, 2010).

Este grupo de intelectuales, entre los que se encontraba Vázquez Acevedo, fundaron los primeros postulados que impulsaron la reforma educativa uruguaya, lo que en términos de Palomeque (2010) constituyó una verdadera reforma pedagógica, colocando a Uruguay en una posición privilegiada a nivel internacional.

Alfredo Vázquez Acevedo realizó varios informes que denotaban la situación de la educación. Entre los cambios que se le adjudican se encuentra la sugerencia de incorporar maestras a la educación de varones, alcanzando a futuro la dirección de estos centros educativos (Palomeque, 2010).

Por otra parte, cabe enfatizar que Vázquez Acevedo fue un referente en la reforma de la educación secundaria y universitaria, pero además de ello, fue autor de una serie graduada de libros escolares, los cuales fueron tomados como fuente de análisis de la presente investigación. Se trata de libros de lectura de uso escolar titulados Libro Primero, Libro Segundo, Libro Tercero y Libro Cuarto, cada uno correspondiente a cada año escolar. Los mismos fueron publicados entre los años 1892 a 1899.

9.2 José Henriques Figueira

José Enriques Figueria fue un pedagogo y antropólogo uruguayo nacido en Montevideo en 1860.

Trabajó en el Museo de Historia Natural y fue Inspector de Escuelas del departamento de Rocha en 1884 e Inspector Técnico de la Administración Central en 1889.

Durante sus años radicados en Europa, se dedicó a profundizar en estudios sobre pedagogía. Un aspecto importante a destacar vinculado a su conexión con el sistema educativo, fue que fundó y dirigió el “Boletín de Enseñanza Primaria” (Scarone, 1937).

Entre sus publicaciones, se destaca la serie graduada de libros de lectura para escolares

titulados “¿Quieres leer?”, “¡Adelante!”, “Un buen amigo” y “Trabajo”, con ediciones que van desde los años 1892 a 1902.

10. Ejes de referencia para el análisis

La presente investigación tomará como referencia para el análisis de los libros de texto escolares, tres temáticas, las cuales refieren a los roles de género transmitidos, la difusión de prácticas higienistas y los valores morales.

A pesar de que son múltiples los factores que influyen en la construcción de subjetividad de un individuo, se enfatizó en estos tres aspectos, los cuales son algunos de los puntos claves que permitirán comprender en parte, la construcción del sujeto moderno. De este modo, analizar cómo la institución escolar se constituyó en importante institución socializadora moderna para la transmisión de pautas higienistas, de valores morales y de marcados roles de género.

10.1 Prácticas higienistas

A principios del siglo XX las familias uruguayas comenzaron a experimentar lo que Donzelot (1970: 19) denominó “la conservación de los hijos”. La familia comenzó a demostrar una mayor preocupación por el bienestar de sus hijos, tanto por su salud como por la educación que estos recibían. Es importante mencionar que el autor estudió este proceso para la sociedad francesa de mediados del siglo XVIII. Sin embargo, a partir de los estudios históricos realizados por Barrán para el caso del Uruguay moderno a partir de fines del siglo XIX, pueden establecerse grandes similitudes en torno al comportamiento de las familias en lo que concierne al cuidado y socialización de sus hijos.

La conservación de los hijos comprendía la promoción de nuevas prácticas educativas para el beneficio de éstos y a su vez, reforzar el vínculo entre los padres y madres con sus hijos. Empero,

es imprescindible mencionar que tanto Donzelot como Barrán hicieron énfasis en que este proceso de conservación de los hijos se dio bajo condiciones diferentes según el origen socioeconómico de la familia. En torno a la familia burguesa, se instauraron prácticas educativas provenientes de la medicina doméstica, con el fin de impartir conocimientos técnicos para el beneficio de los hijos y alejarlos de las nodrizas y criados. En tanto, para las familias pobres fueron destinadas las prácticas que respondieron a la “economía social”. con el propósito de controlar los niveles de natalidad al mínimo, a modo de disminuir la reproducción social de la pobreza (Donzelot, 1970:31).

En cuanto a las familias burguesas, cabe mencionar que las pautas impuestas desde la medicina doméstica tendieron a conformar, en términos de Donzelot (1970: 27), una “alianza orgánica” entre el médico y las mujeres/madres. Esto se originó en la medida en que se volvió un hábito de las familias de clase media alta poseer un médico de confianza.

La relación del médico de familia con la mujer/madre fue estrecha, donde se pretendió revalorizar el rol de la mujer a la hora de la transmisión de pautas de socialización. Entre sus objetivos sanitarios, el médico pretendía difundir todo tipo de prácticas sobre la crianza de los niños y niñas. Esto fue enfatizado también en la Exposición de Motivos del Código del Niño (1933:s/d), cuando se señaló como imprescindible el rol afectivo de la mujer en la crianza del niño y se destacó la necesidad del “corazón de la mujer” para desempeñar su papel como reina del hogar.

La medicina doméstica puso énfasis en la promoción de la lactancia materna y la eliminación de estas tareas por las nodrizas o criadas, que ocupaban el lugar de la socialización materna y difundían prácticas no aceptadas por la medicina. Por tanto, el vínculo con la mujer/madre, fue considerado como una “alianza provechosa” por parte del poder médico, ya que:

(...) el médico triunfa gracias a la madre contra la hegemonía tenaz de esa medicina popular de las comadres; y, como contrapartida, concede a la mujer burguesa, por la importancia creciente de las funciones maternas, un nuevo poder en la esfera doméstica. (Donzelot, 1970: 29)

Con la paulatina incorporación de prácticas higienistas en la vida social, la medicina tendió

a ser contraria a la costumbre moderna de las elites de utilizar nodrizas para la crianza de sus hijos. Es de este modo que a pesar de ser una costumbre habitual de las familias adineradas, comenzó a ser cuestionada y puesta en vigilancia en pos del bienestar del niño o niña.

Puede observarse aquí, la importancia del rol doméstico que recae sobre la mujer. Esto será avalado por el Código del Niño de 1934, que colocará a la mujer en una posición central a la hora de mantener el orden del hogar; básicamente la vigilancia del marido y control de los hijos en sus diferentes actividades. Así lo concibió la Exposición de Motivos cuando pretendió incorporar mujeres al Consejo del Niño (1933):

La visión que la mujer tiene de los problemas del niño es evidentemente distinta de la del hombre, y así como en el hogar bien constituido la energía del hombre se suaviza y encauza por el corazón de la mujer, la presencia de ésta en el Consejo del Niño tenderá a la mejor comprensión de los asuntos, y a su solución más humana y sensible. (p. s/d)

En Uruguay, durante el siglo XIX la profesión de la nodriza o ama de leche, se caracterizó como un modo de supervivencia para aquellas mujeres pobres, siendo esta una tarea que fue desarrollada por mujeres de todos los orígenes étnicos (blancas, negras, mulatas, indígenas, libres o esclavas), presentando como característica común todas ellas haber cursado un embarazo, vivenciado la maternidad y/o la lactancia (Osta, 2020).

A pesar de que la contratación de estas nodrizas o criadas continuó vigente durante los primeros años del siglo XX, los controles y consejos médicos ocasionaron que, cada vez más, las mujeres madres se cuestionaran contratar dicho servicio. Entre los argumentos médicos que impulsaron la vigilancia de aquellas mujeres que ejercían la tarea de la ama de leche, se destacaba que éstas debían poseer ciertas cualidades físicas, morales, ambientales y sociales. En cuanto a la moralidad de estas mujeres, se consideró que quienes fueran casadas, brindaban cierta garantía de conducta moral. En lo que respecta a los atributos físicos, los médicos coincidían en que era preferible una mujer de aspecto robusto que no denotara ninguna enfermedad física; sumado a esto,

se sugería que contara con un carácter personal suave, a fin de no alterar las emociones del bebé, ni causar malestar físico en el lactante (Osta, 2020).

Sin embargo, el factor ambiental fue un punto clave en la promoción de la eliminación de la práctica del uso de nodrizas. Quienes se desempeñaban en este rol provenían de hogares pobres, sumidos en la miseria económica y generalmente viviendo en condiciones de hacinamiento, lo cual era un factor de riesgo para la difusión de enfermedades infecciosas, siendo muchas de ellas causa de la alta mortalidad infantil. Es por esto último que las nodrizas se encontraron bajo sospecha ante la muerte de un bebé.

Esta preocupación por incentivar el binomio madre-hijo, a través de la práctica del amamantamiento, dio lugar a lo que Osta (2020: 104) denominó el “resurgimiento del amor materno”. De este modo la autora establece que la instauración de acciones para disciplinar el cuerpo de las nodrizas “(...) fue una herramienta fundamental para imponer el discurso maternalista y el regreso del amor materno en las clases altas, ingrediente fundamental para el asentamiento de la familia moderna y disciplinada” (Osta, 2020: 122).

La promoción de prácticas higienistas en las familias pobres fue diferente, ya que como menciona Barrán (1993:105) “la desculpabilización de la burguesía corrió paralela con la culpabilización del pobre”. Las instituciones como la escuela varelana y el poder médico hicieron un especial énfasis en la educación de los pobres, que les permitiera eliminar los hábitos considerados bárbaros. Estas dos instituciones de control se empeñaron en promover una re-educación sanitario-moral de las clases populares. Entre sus cometidos estaba el control de la sexualidad, la higiene del cuerpo y de sus viviendas, promover una nueva alimentación, inculcar nuevos hábitos, mejorar las formas de establecer vínculos sociales, entre otras.

Al contrario que con la mujer de origen burgués, el vínculo del médico con la mujer/madre pobre se estableció en base a una relación de control, es decir, de subordinación de la mujer al poder sanitario de la época. Se pretendió una tutela sobre las familias de sectores populares, tomando

como eje la figura central de la mujer, quien era la encargada de transmitir al resto de su familia los consejos sanitario-morales impartidos por la medicina.

Los maestros, como los médicos, impartieron lecciones en base a libros de texto, donde se pretendía, entre otros aspectos, imponer hábitos de limpieza dirigidos a mujeres y niñas futuras amas de casa; de este modo, como señala Barrán (1993), el aseo y la prolijidad se volvieron prácticas que referían mucho a la cualidad moral de la mujer. Era la ama de casa quien debía procurar atraer al hombre y a los niños al hogar, controlando que el primero se alejara de los bares y así evitar el consumo de alcohol, a la vez que debía eludir que los hijos estuvieran circulando en la calle (Leopold, 2002).

Este proyecto cultural sanitario a cargo de la medicina, fue denominado higienismo, el cual ejerció un arduo control y vigilancia sobre la vida de las familias pobres.

El saber médico adquirió en el Novecientos mayor poder y capacidad dirigente, ocasionando que muchas leyes, decretos y ordenanzas provinieran de su saber. Estas medidas tendieron a responsabilizar a los sectores populares por las principales enfermedades infecto-contagiosas, como la tuberculosis y la sífilis. En este sentido, la medicina justificaba la necesidad de intervención sobre esta población en aras del beneficio de toda la sociedad, “vigilarlos, curarlos, salvarlos, era obra que tenía beneficios inmediatos en la mejora de la “salud pública”, de la que todos, ricos y pobres dependían” (Barrán, 1993: 128).

Las pautas para lograr una sociedad civilizada tenían como valor prioritario la salud. Claramente lo expresa Barrán (1993):

(...) el saber médico fue de una ambivalencia notable, de un científicismo tan moralizador, tan cargado de objetivos sociales y éticos, que el estudioso ve allí con diafanidad el nuevo papel que el médico se arrojó en la modelación del hombre disciplinado. (p.55)

Actuaron bajo una pretendida educación racional y científica a la hora de la imposición de

los valores moralizantes de la sensibilidad civilizada.

A raíz de esta intervención de la medicina, se justificaron las prácticas de control de la sexualidad a partir de la pubertad, ya que ciertas conductas se consideraron como causales de enfermedad, entre ellas la masturbación, la cual era concebida como un acto que generaba debilidad en el cuerpo, ocasionando que enfermara y como última instancia, llevaba a la locura (Barrán, 1996).

A su vez, se consideró que la masturbación debía ser una conducta a mantener bajo vigilancia, pues muchos médicos establecieron que dicha práctica ocasionaría la homosexualidad “(...) y esto era la mayor tragedia, transformarse en afeminados o marimachos que traicionaban su sexo y revelaban ambigüedades que más valía no recordar, se hallaban presentes también en los hombres viriles y las mujeres delicadas” (Barrán, 1996: 186). Sin embargo, destaca el autor, muchas familias utilizaban la pauta médica para identificar si esta anomalía prevista por la homosexualidad estaba presente en el cuerpo de sus hijos, pues la medicina señaló que esto era así si los hombres presentan voz afeminada o posturas no viriles; en el caso de las mujeres, esto era identificable si presentaban voz gruesa, barba o costumbres masculinas.

En síntesis, como señala Elizabeth Ortega (s/d) en su ponencia “La medicalización de la asistencia en Uruguay a principios del siglo XX”, la sensibilidad civilizada habituó a los sectores populares a convivir con el control y vigilancia de las clases dirigentes, dado el rol que ocupó el médico desde inicios del siglo XX. El saber médico adquirió una importante impronta científica que atravesó todas las áreas de la vida social, llegando sus consejos al hospital, la escuela, la familia, el trabajo, entre otras.

Como establece la autora, la adquisición de valoración científica por parte de la medicina, provocó que mayores áreas de la vida social pudieran ser medicalizadas, pues a partir de la ejecución de las medidas higienistas, se comenzó a distinguir entre aquellos aspectos de la vida que implicaban lo normal y lo patológico; requiriendo este último, de la intervención sanitaria. Esta

concepción de normalidad que atravesó la sociedad del Novecientos se plasma en el Código del Niño. En este sentido, se estableció en la Exposición de Motivos de dicho Código, que la vigilancia del niño debe producirse para generar las condiciones normales de salud.

10.1.2 Poder Médico y Escuela Vareliana: aliados con un mismo objetivo

La transformación cultural que se pretendía imponer en torno a los hábitos sanitarios modernos por parte de la medicina, necesitaba comenzar desde abajo, cuestión que llevó a un intenso trabajo de los médicos por disciplinar a los niños. Para esto, fue necesario contar con el apoyo de la escuela vareliana.

Los consejos médicos pediátricos dirigidos a las madres, comenzaron a ser brindados en los libros escolares para que los propios niños fueran socializados bajo estas pautas normalizadoras. El objetivo fue la incorporación de hábitos higiénicos, que luego se traducirían al comportamiento social de respeto y obediencia por el orden establecido (Barrán, 1993).

En relación a las recomendaciones alimenticias que los médicos dieron a las familias, los libros escolares relacionados con los hábitos de higiene anhelaron disciplinar a los niños en sus actos a la hora de comer. Los libros instruían en la regulación de las formas de alimentarse, por ejemplo, no comer sin apetito, alimentarse a horas fijas, no ingerir los alimentos muy calientes ni tampoco muy fríos, cortar correctamente los alimentos y tener cuidado al digerirlos y hacerlo de modo lento, no ir a jugar enseguida luego de comer, no hablar ni cantar mientras se come, lavarse los dientes después de cada comida y por último, una manifiesta preocupación por la regularidad de la función intestinal.

Este tipo de manual, como retoma el autor, aludía a comportamientos fisiológicos, de anatomía y de higiene, por lo tanto, entre sus instrucciones también aparecían consejos sobre la postura correcta y su no adecuación era asociada con el abandono y la fealdad.

En cuanto a los consejos dirigidos a los infantes en relación al aseo, los libros escolares que trataban de higiene aspiraban a inculcar una rutina a la hora realizar el lavado de manos, cara, cuello, orejas y ojos. La preocupación se colocó en eliminar la suciedad y olores del cuerpo “bárbaro” (Barrán, 1994: 48).

Existió una preocupación por expresar este culto a la salud, la limpieza y la higiene también en los libros escolares de moral. En los mismos, como se analizó en la investigación, se comparaba el desorden con la suciedad y se inculcaba que este aspecto traería consecuencias adversas para el futuro de la sociedad.

Además de profesar por la limpieza y la prolijidad, los libros de moral disponían pautas de control en torno a la moral sexual. Entre sus recomendaciones se encontraban los baños de agua fría para aquellos que estaban sanos y sólo de encontrarse enfermos, los baños de agua tibia; como hábito de prolijidad también aconsejaban el aseo diario de las camas.

La preocupación de Varela radicó, igual que la de los profesionales de la medicina, en ejercer un estricto control de las conductas de los niños que entraban a la pubertad. Se prevenía el inicio de la sexualidad temprana y la “pasión desenfrenada”; para esto se mantuvieron bajo vigilancia las conversaciones, la vestimenta, los alimentos a consumir, las lecturas realizadas y los medicamentos (Barrán, 1994: 196). La vinculación entre la institución médica y la institución escolar se reflejó en la conformación del Código del Niño de 1934, pues la creación del Consejo del Niño que el propio Código establecía, disponía la división administrativa entre la División Higiene y División Educación. La primera fue la responsable de los asuntos de higiene y salud de los niños, mientras que la segunda se encargaba de la formación intelectual y moral de éstos.

En relación a la importancia que desde el Código del Niño se plasmó a la salud y la educación, es interesante retomar el análisis realizado por Socorro García (2001), quien sostiene que el Código expresa cuatro realizaciones del bienestar infantil. Estas comprendían realizaciones sociales, jurídicas, higiénicas y pedagógicas. En este caso, es interesante retomar las dos últimas,

pues demuestran la posición de prestigio que ocupaban la medicina y la escuela en relación a la vida del niño.

La autora identifica las siguientes realizaciones higiénicas amparadas por el Código, la protección de la madre a través de la creación de consultorios y refugios para embarazadas, vigilancia médica del niño lactante menor a tres años, creación de consultorios infantiles, vigilancia y control médico en las escuelas públicas y privadas, creación de consultorios odontológicos y promoción de campamentos al aire libre.

En cuanto a las realizaciones pedagógicas, el Código plantea la obligatoriedad de la educación primaria y la creación de centros educativos destinados a menores asistidos por hogares e internados dependientes del Consejo del Niño.

10.2 Roles de género

Es importante tener presente la construcción social del lugar que hombres y mujeres ocupan en la sociedad y qué roles se han asignado a ambos sexos históricamente, para poder comprender cómo desde la institución escolar moderna se acentuaba esta distinción de roles de género. Dicho proceso ocurre, dado que las instituciones educativas han sido históricamente transmisoras de valores y normas culturales, entre estas, se encuentran aquellas vinculadas a las cuestiones de género.

En este sentido, es necesario tener presente al género como una construcción social la cual permite comprender las formas de actuar, pensar y sentir de una persona y de lo que se espera socialmente de ella según su sexo; sin embargo esta construcción no es estática, varía según el momento histórico (Butler, 1999).

Investigaciones feministas han estudiado los roles de género y el surgimiento del feminismo en el período de estudio. En un contexto donde la higiene social ganaba terreno, las mujeres se valieron de argumentos higienistas para reclamar la obtención de derechos, es decir, la ciudadanía.

Las feministas de la época defendían que fueran las propias mujeres quienes enseñaran a otras mujeres las prácticas de la puericultura propias de la maternidad, e iniciaron su incorporación en el ámbito de las profesiones de la salud, con el fin de servir a un mismo objetivo: la reproducción de ciudadanos saludables para el futuro de la nación (Lavrin, 2005).

A pesar de las resistencias que muchos sectores sociales manifestaron ante el desempeño laboral y político de las mujeres, a las cuales catalogaron con el término “marimachos”, parte del colectivo feminista puso en práctica de forma cautelosa el ejercicio de derechos, utilizando la maternidad como bandera (Lavrin, 2005: 56). Este aspecto estudiado por feministas latinoamericanas, como Lavrin (2005) y Nari (2004), es destacado debido a que colocó a las mujeres de inicios del siglo XX en una posición de prestigio ante la toma de decisiones con respecto a sus hijos y los valores que a estos transmitían, fundamentales para el futuro de la nación.

En este proceso que involucró la posición social de la mujer, cabe retomar que:

La mujer doméstica fue una de las transformaciones más impactantes, en parte producida, en parte incorporada, en el nuevo modelo de la familia moderna. Una esposa y una madre, doméstica y domesticada, que intentaba conjurar los temores heredados de la femineidad, disciplinar las prácticas sociales de las mujeres y familiares, y que aportaba una esperanza de regeneración a la raza, la sociedad, la nación. (Nari, 2004:70)

Marcela Nari (2004) establece que la mujer doméstica vio modificado su lugar en el ámbito del hogar, que históricamente fue producido por la división sexual del trabajo; pues la promoción de su rol de madre, a pesar de colocarla en un espacio tradicionalista, logró involucrarla en discusiones sobre la realidad social, que aludían a ámbitos de lo público.

Como señala la autora, el enaltecimiento de la maternidad constituyó una estrategia de emancipación de las mujeres, mediante la cual se pretendió consolidar un poder que era intrínseco al ámbito doméstico y extenderlo al espacio sociopolítico. Esto ocurrió de forma directa, es decir, a través de la transmisión de este tipo de pensamiento entre las propias mujeres como protagonistas, o de forma indirecta, lo que refería a su influencia sobre esposos, hermanos, hijos, padres, entre otros.

A pesar de lo anterior, es necesario tener presente que:

Esta forma de empoderamiento constituye un arma de doble filo, puesto que al tiempo que otorga a las mujeres un rol definitorio en las familias y en la sociedad, esa misma centralidad del rol las convierte en especies de delincuentes cuando incumplen sus deberes. (Peruchena, 2020: 98)

Un claro ejemplo de este cuestionamiento por el desempeño del rol correcto de la maternidad, observado en mujeres de inicios del siglo XX, es el caso de la reconocida maestra Luisa Luisi. En su libro “Ideas sobre Educación” de 1922, expresa claramente la concepción sobre el desempeño de una correcta e incorrecta maternidad, recordando que es la madre la responsable de moldear el carácter de sus hijos y de su esposo, señalando que a fin de cuentas cada individuo será, lo que su madre ha querido que sea. Luisi (1922: 84) enfatiza “es preciso que la madre sea el ejemplo constante, el modelo viviente sobre el cual ha de formarse el alma de sus hijos”.

La carga culpabilizadora cae sobre aquella mujer que se considere una mala madre, aun cuando su propia hija o hijo tome por sí mismo sus propias decisiones, pues se alude a que estos últimos se comportan en base a pautas difundidas e inculcadas por su madre. A este respecto mencionaba Luisi que detrás de todo gran hombre, se encontrará una gran mujer en su rol de madre, así como también detrás de cada criminal se encontrará una mujer que no tuvo la capacidad de educar como madre a través de la rigurosidad y el respeto, accediendo omisa a todos los caprichos de sus hijos.

En claras palabras, la autora refiere:

Sólo a tí, madre inconsciente, que lloras hoy con lágrimas de sangre el vicio de ebriedad de tu hijo, y todas sus terribles consecuencias, debes culpar, cuando, criminal sin saberlo, pusiste sus manos, por gracia que fuera aplaudida por todos los presentes, la primera copa de vino y obligaste a beber a la inocencia de sus tres años, la primera gota del veneno que hoy lo arrastra al abismo de la demencia.

Y todos los vicios, todos los errores, todas las vanidades, tienen así en el hogar su

primer germen y su ulterior cultivo; y sólo, cuando es tarde ya para arrancarlos del alma de sus hijos, lloran las madres su ignorancia culpable. (Luisi, 1922:82)

En suma, los roles de género que se pretendieron identificar en los libros de texto escolares, se presumió que responden a una lógica de marcada división. Sin embargo, a la hora de señalar qué roles son asignados a las niñas, es imprescindible tener presente que a pesar de representar roles domésticos que aluden a la maternidad, a las prácticas de cuidado y de higiene doméstico, pueden cargar con una valoración y un reconocimiento social de la maternidad.

Un ejemplo del reconocimiento de las mujeres a través del ejercicio de la maternidad, fue su participación en los Congresos del Niño que fueron realizados en América del Sur en los primeros años del siglo XX. Los congresos se centraron en aspectos médicos y jurídicos, donde la temática central involucró a la mortalidad infantil. Dado la creciente importancia adquirida por la mujer en el núcleo familiar, estos congresos apostaron por la necesidad de formación de la mujer y reconocían la importancia de la atención en salud durante y después del embarazo. La imagen de la mujer en este tipo de congresos se asoció a su rol de dar a luz, amamantar, cuidar y criar a sus hijos (Lavrin, 2005).

Con el correr de los años, estos habituales Congresos del Niño otorgaron mayor preponderancia al rol de la mujer, pues las ponencias presentadas aludían a la tarea femenina en el cuidado de la infancia como un deber nacional.

A raíz de una concepción de la maternidad como una tarea política para las mujeres, es que se justificaron cursos escolares vinculados a la economía doméstica, los cuales se dirigieron a niñas y jóvenes con el objetivo de administrar positivamente los recursos domésticos, que como señala Nari (2004), estaban centrados en la administración del correcto uso del tiempo y del dinero.

De este modo, la maternidad fue expresada como una forma de obtener poder y reconocimiento social que, aunque existiera amplia desigualdad entre los sexos, permitía a la mujer ocupar un espacio que le era único. Se generó lo que Nari denominó la maternalización de las mujeres.

Al respecto, es preciso retomar que:

La maternalización no implicaba algo obvio, que las mujeres podían ser madres, sino que sólo debían ser madres. Cualquier otra actividad, deseo, sentimiento, ponía en peligro su función maternal [...] Todo otro posible uso del cuerpo, desde la sexualidad hasta el trabajo asalariado, amenazaban la reproducción y todo lo vinculado a ella. (Nari, 2004:101)

Este rol maternal asignado a las mujeres implicaba inculcarlo a través de enseñanzas. Por este motivo, señala Nari (2004), la concepción de la maternidad, que involucraba la naturaleza y femineidad de la mujer, era imprescindible que fuera transmitida desde la infancia. En este sentido, se consideró indispensable que las niñas conocieran su cuerpo biológico, pues sexualidad fue asociada con maternidad. Sin embargo, dicho conocimiento sexual iba contra los valores morales modernos.

A causa de lo anterior, la autora señala que tanto los textos de público conocimiento como los manuales y libros de texto escolares, informaban sobre la reproducción biológica, pero utilizando metáforas del reino vegetal para aludir a la sexualidad y reproducción del ser humano.

Otro aspecto que va alineado a lo anterior, refiere a la difusión de la práctica del amamantamiento, ya desde los patrones difundidos a las niñas, que enfatizaban ejemplos sobre cómo alimentar y cuidar a un bebé.

Al resignificarse la infancia como sujeto a proteger, sumado al proceso de medicalización social a través de la difusión de prácticas higienistas, se creó en torno a la imagen de la mujer madre, la definición específica de su rol en relación a sus hijos. Esto implicaba su tarea de dar a luz, amamantar y criar a la infancia, enfocándose en el rol de difusión de ideales de mujer madre, sobre todo para sus hijas. Desde el enfoque médico, se apeló al reconocimiento por parte de las mujeres de su instinto materno como un aspecto intrínseco, debiendo adoptar estas recomendaciones de valor científico. Quienes no tuvieran la capacidad de adoptar estos valores y prácticas, debían ser en cierto modo, capacitadas (Peruchena, 2020).

A raíz de lo anterior, la institución escolar fue un aliado central para difundir y profundizar

en aspectos asociados al buen ejercicio de la maternidad y de los hábitos domésticos, que fueron destinados a las mujeres.

La investigación pretendió determinar de qué forma los libros de texto escolares divulgaron los roles de género según el sexo, a través de los ejemplos. Se identificó cómo se difundió la distinción entre actividades dirigidas a niños y a niñas y específicamente cuáles correspondieron a cada sexo.

10.3 Valores Morales

El desarrollo de la sociedad moderna, en todas sus dimensiones, requirió de instituciones a cargo de la socialización de sus miembros. En este sentido, se concibió a la institución como un dispositivo social con la capacidad práctica y simbólica de producir sujetos para convivir en sociedad (Dubet, 2006).

A partir de la concepción de institución que establece Dubet, es posible analizar la escuela como un dispositivo con amplia capacidad de producción de subjetividad, para este caso específico, como una institución clave para la transmisión de valores morales.

Cabe considerar también la contribución del autor cuando establece que estas instituciones concebidas a partir del origen de la sociedad moderna, lo que al fin y al cabo realizan es un “trabajo sobre el otro”, de modo de instituirlo como un sujeto de la sociedad, es decir, bajo las normas que dicha sociedad establece para su funcionamiento (Dubet, 2006: 105).

De este modo, Dubet destaca que las instituciones funcionan bajo un programa institucional con determinadas características. Una de ellas se corresponde al funcionamiento de la institución en base a valores considerados sagrados, es decir, la socialización de los miembros implica la interiorización de valores de carácter universal. En el caso de la escuela, los valores sagrados se observan en la concepción de la educación como beneficiosa para la vida. Por este motivo, Varela señaló a la educación como capaz de “destruir los males de la ignorancia”, concebida ésta última

como una cualidad negativa para el desarrollo personal en la sociedad (Varela, 1964:35). Sumado a esto, observó los beneficios de la socialización escolar, destacando que ésta aumenta la fortuna, elimina los vicios y aumenta la felicidad, valores sagrados para una sociedad moderna que promovía el progreso económico y para lo cual se requería de orden y paz social.

Por otro lado, cabe enfatizar que la confianza que la sociedad uruguaya del Novecientos depositó en los valores morales que transmitía la escuela, implicó que la cultura moderna apostara por los métodos racionales de civilización (Barrán, 1994). Por esta causa, se colocó en la figura del maestro una imagen de sabiduría y profesionalismo que lo posicionó en un lugar de reconocimiento social.

Es por lo anterior, que desde la perspectiva de Dubet, el programa institucional también otorgó a los profesionales un rol burocrático y se los concibió bajo su vocación a la hora de desarrollar la tarea. En este caso, el rol que encarna el maestro para la sociedad es el de materializar la autoridad y de inculcar conocimientos y valores; esto debido a que se los asocia con la personificación de lo sagrado de la institución que representan.

El autor coloca a la educación como un claro ejemplo del educador realizando “el trabajo sobre el otro”, donde las lecciones educativas impartidas a sus alumnos son adoptadas por estos; “(...) el alumno, como el creyente, “ama” al maestro y se identifica con él, pero, dado que ese amor está prohibido y es imposible, termina por amar lo que el maestro ama, es decir, los valores de la institución” (Dubet, 2013: 101).

Otra de las características del programa institucional responde a la santuarización de la institución, es decir, la protección institucional del exterior, el distanciamiento de las pasiones y de la cotidianidad. Esto ocasiona que la misma se cierre en sus muros y su funcionamiento se desarrolle bajo sus propias reglas. De esta manera, se comprende a la institución como sagrada, responde a sus normas y simbología y por esto, destaca Dubet, sólo rinde cuentas a sí misma; en el caso de la educación, los docentes responden a su autoridad superior: los inspectores.

Puede decirse que la escuela fue concebida como santuario desde la perspectiva vareliana, pues a la hora de referirse a la interiorización de las lecciones escolares, Varela destacó que los valores que dictaba el maestro serían adoptados por los alumnos. Esto ya que como tal, se encontraba dentro de los muros de una institución que manejaba como propósito la transmisión de conocimientos; “(...) la escuela se convertirá en un templo y el maestro en el sacerdote de la más pura de las creencias” (Varela, 1964: 157).

Un último aspecto que Dubet analizó de los programas institucionales es la creencia de que son generadores de libertad y autonomía. Para esto, destaca el autor, es necesario que los individuos se aparten de sus hábitos cotidianos y se inserten en la normativa institucional, es decir, pongan en práctica los valores universales.

Lo anterior se refleja en la concepción que fundamenta la obligatoriedad de la escuela por parte de José Pedro Varela. Desde la perspectiva del pedagogo, la escuela funcionaba como el mecanismo civilizado de represión del alma, que tenía como gran fin generar ciudadanos educados, libres en sus pensamientos y con potencialidad para el trabajo. Los hábitos o creencias que los individuos, en este caso los niños y niñas, debían abandonar en pos de la libertad y autonomía eran sus cualidades natas de salvajismo.

Se pretendía que con la incorporación de hábitos de trabajo y preceptos morales, los niños abandonaran toda costumbre bárbara que su familia de igual condición había transmitido e incorporaran aquellas pautas de convivencia civilizadas para vivir en sociedad.

Por estas razones, la perspectiva vareliana acentuaba la idea de que era a través de la educación que se cultivarían los sentimientos superiores y a su vez se reprimirían los inferiores, otorgando así fortuna y felicidad a las naciones.

Desde la perspectiva de Dubet, la escuela como institución de socialización se constituyó como un programa institucional moderno, pues manejó ciertos valores de carácter sagrados que

consideró necesarios transmitir, se cerró en sus muros dado que la palabra del maestro en la institución tuvo valor de verdad absoluta y se lo vislumbró con un gran potencial de vocación y por último, se convenció de que los valores bajo los que pretendió socializar a sus discípulos los volverían seres autónomos. En pocas palabras se propuso realizar un exhaustivo “trabajo sobre el otro” (Dubet, 2006: 102).

10.3.1 La moral como centralidad de la enseñanza educativa

Como importante ámbito disciplinador, la escuela se ocupó de domesticar a los infantes en todos los espacios en que le fue posible. En este sentido, el rol del maestro o educador adquirió gran importancia y su tarea además de impartir lecciones académicas en base a los programas pedagógicos, consistió en una ardua labor de lecciones morales.

Con respecto a esto, el maestro presentó la preocupación de normalizar a los niños bajo la obediencia, pues se destacaba que la desobediencia era uno de los aspectos sobre los que había mayores quejas de los adultos con respecto a los niños. De este modo, los maestros educaron bajo la docilidad para evitar la impaciencia, promoviendo, por ejemplo, valores como el respeto y la puntualidad. Estos últimos factores fueron de gran relevancia, ya que el futuro niño trabajador debía aprender a ser un hombre responsable y puntual para cuidar de su trabajo y sus obligaciones, así como la futura mujer madre y esposa debía estar atenta a sus obligaciones como tal (Barrán, 1994).

La moral apareció como un aspecto más en los programas de enseñanza primaria y por lo tanto, se destinaron libros escolares para trabajar sobre dicho asunto. El método de enseñanza de la educación moral propuesto por Varela consistió en partir del ejemplo de cuentos infantiles, cuya moraleja permitiera inculcar hábitos de obediencia, orden y limpieza, aspectos claves para esta sociedad higienista y civilizada; cuestión que se pretendió identificar a partir del estudio de los libros de textos seleccionados para el análisis de la investigación.

Las enseñanzas morales no implicaron únicamente un área de instrucción aislada del resto, sino que, por el contrario, desde la postura vareliana se impulsó que los valores morales transversalizaran todos los espacios educativos y estuvieran presentes en todo momento, siendo obligación del maestro atender si ocurrían errores por desobediencia de los preceptos morales. Por esto se consideró que la moral “(...) debe, por decirlo así, cernerse sobre la escuela como el Ángel de la Guarda sobre la cuna de los niños” (Varela, 1964:155). Es importante observar cómo esta comparación de la enseñanza moral escolar con el Ángel de la Guarda asociado a la Iglesia Católica, refleja la importancia que adquirió la educación como ámbito de socialización, siendo un espacio que ganó terreno, opacando a la propia Iglesia en el contexto de la secularización temprana.

La fundamentación realizada por la propia escuela sobre la enseñanza de la moral, reflejaba con claridad la intención disciplinadora de la época, pues se señalaba que el objetivo de la educación moral era enseñar a los niños y niñas a ser morales. Varela estableció como valores morales básicos a inculcar, a todos aquellos que regularan la conducta de los individuos, entre estos destacó: orden, verdad, justicia, trabajo, castidad, temperancia, beneficencia, respeto y deberes para con el prójimo.

La escuela asume este rol dada la visión higienista característica de principios del siglo XX, donde la imagen del infante era de un ser salvaje a domesticar y por tanto la escuela incorporó como deber eliminar el barbarismo nato para transformarlo en un niño civilizado.

Aunque se manifestó la intención de transformación de los niños en estado de barbarie, José Pedro Varela se opuso a todas las prácticas escolares que practicaban la violencia física, enfrentándose a la concepción de *la letra con sangre entra* que muchos educadores impulsaron. Por este motivo los castigos físicos en las escuelas fueron prohibidos a partir de 1877 con la firma del “Reglamento General” para las escuelas públicas a cargo de Varela (Barrán, 1994).

La barbarie que con tanto anhelo pretendió transformar la clase burguesa conservadora del Novecientos, fue condenada también desde las enseñanzas escolares, pues Varela señaló como

fundamental educar en hábitos de trabajo para evitar el despilfarro, por tanto limitar los tiempos de ocio. Con respecto a esto, destacó que el educador debía generar destreza mental en sus alumnos y para lograr esto debía hacerlos trabajar.

Las lecciones de moral fueron sustentadas con variedad de libros escolares que apuntaban a instruir en valores socialmente aceptados. Con una intención normalizadora, la escuela fue capaz de internalizar la culpa en aquellos niños que actuaran contra las máximas morales establecidas. En general, estas lecturas se referían a cuestiones como la desobediencia, las travesuras, la risa, el juego y la obligación de mantener la higiene corporal con el propósito de que el propio niño desarrollara la autocorrección de su conducta (Barrán, 1994).

Se le sumaron a estas instrucciones de carácter moral, el respeto por padres y madres, al igual que por todos los adultos mayores. Existió una especial preocupación por mantener bajo control los movimientos del cuerpo infantil, dado que se concebía que eran atropellados.

En los libros de texto se hizo énfasis en el empaque del cuerpo infantil, señalando las posturas corporales adecuadas entre las que se aconsejaba la espalda recta, de modo de presentar una postura erguida y evitar las posiciones encorvadas que se asociaban con el abandono. A esto responden las condiciones de los bancos escolares, debido a que Varela destacó la importancia de los respaldos adecuados.

El uso del lenguaje también fue objeto de disciplinamiento, considerándose adecuado el buen pronunciamiento de las palabras, hablar de forma articulada y con una tonalidad de voz normal, es decir, se recomendaba no alzar el volumen de la voz. Además de esto, se enfatizó en hablar educadamente y con respeto.

11. Análisis de las series de libros de lectura

11.1 Cuestiones generales a ambas series de libros de lectura

A partir de los ejemplos identificados en las lecturas de los libros utilizados para el presente análisis, se destaca que ambas series, es decir, los ocho libros que forman parte de las fuentes primarias de investigación, presentan características similares en sus ejemplos.

Entre los puntos en común identificados puede señalarse que existió por parte de los autores Alfredo Vásquez Acevedo y José Enríques Figueira una importante preocupación porque los niños y niñas incorporaran pautas de comportamiento con carga moralizadora. Hubo una tendencia a que la mayoría de los ejemplos que aparecían en las lecturas, aludieran a comportamientos ejemplares como la obediencia, el trabajo, los buenos modales, la importancia del estudio, entre otros. Sin embargo, en muchas ocasiones, estos ejemplos aparecieron también en base a situaciones que pretendían dilucidar las consecuencias negativas de los actos desobedientes, de la mentira, de la falta de instrucción y de la suciedad.

Vinculado a lo anterior, es posible identificar que constantemente se realizó énfasis en el respeto a los adultos, principalmente padres, aunque aparece también el reclamo por el respeto a la figura del maestro. Sumado a esto, se distingue una amplia referencia a ejemplos ambientados en contextos escolares, lo cual alude a la importancia otorgada a la inserción de la infancia en la institución escolar.

Un aspecto en común de ambas series de lecturas que resulta interesante, es la utilización de fábulas, a través de las cuales se pretendían dejar moralejas con cargas moralizantes. En aquellos casos en que se actuaba con avaricia, desobediencia, respondiendo a un vicio o en base a mentiras; los animales protagonistas eran víctimas de desenlaces fatales a causa de sus comportamientos, tanto así, que se identificaron ejemplos donde sus malos actos les ocasionaron la muerte.

Continuando con la referencia a los animales, aparecen ejemplos donde se pretendió

promover el respeto y el cuidado por los mismos, donde en aquellos casos en que no ocurría dicho cuidado, la niña o niño protagonista se veía envuelto en una situación avergonzante o de culpa, la cual le permitiría reflexionar sobre sus actos a futuro para con los animales.

Por otro lado, ambas series coinciden en que a pesar de que no eran libros de Historia, varias lecturas referían a símbolos o referentes patrios, es decir; se aludía en ocasiones a la importancia de la bandera nacional y a su vez se glorificaba a los héroes de la independencia y la nación uruguaya refiriéndose específicamente a José Gervasio Artigas y Juan Antonio Lavalleja, así como también reconociendo la labor en lo educativo de José Pedro Varela.

En otra instancia, se puede establecer que aparecen ejemplos que son reflejo de las prácticas higienistas que afloraron durante el proceso de modernización del país. Sin embargo, a grandes rasgos se visualiza que en los libros dirigidos a los alumnos de primer y segundo año escolar, estos ejemplos no aparecen tan explícitos, sino que los consejos higienistas que aludían al cuidado del cuerpo, transversalizaron sus recomendaciones y mandatos en ejemplos que tenían como primer objetivo la incorporación de una pauta moral.

Este último aspecto aparece con otro énfasis en los libros de lecturas dirigidos a niños y niñas de tercero y cuarto año escolar, pues en estos casos, los ejemplos higienistas aparecen con mayor frecuencia y más explícitos en sus recomendaciones o consejos. Esto puede interpretarse como una creciente preocupación por el cuidado del cuerpo a medida de que las infancias se acercaban a la pubertad. En lo que respecta a estos libros, es decir, los de tercero y cuarto año, se destaca que las lecturas presentan mayor extensión, si se compara con los de primer y segundo año.

El análisis propuesto a partir de los objetivos específicos que aluden a identificar los roles de género, las prácticas higienistas y los valores morales en las lecturas escolares, permitieron reconocer en los ejemplos analizados, otros aspectos que resultaron pertinentes retomar. Entre estos, se identificaron alusiones a la valoración positiva del trabajo infantil y la necesidad de una infancia utilitaria; sumado a la identificación de ejemplos que aluden a lo racial, donde se visualizaron

discursos discriminatorios hacia la población afrodescendiente.

Por último, un aspecto importante a señalar en relación a estas lecturas, es que muchos de los relatos están acompañados de imágenes que expresan la idea a transmitir, por lo cual es importante retomar algunas de ellas para tener presente a la hora de analizar la lectura a la cual refieren. En este sentido, se debe tener presente que utilizar imágenes por parte de los autores, refuerza la noción de que lo que se transmite, tiene una intención expresa de producir significados en quienes son receptores de los mismos, en este caso las infancias (Augustowsky, 2012).

11.2 Análisis de los roles de género identificados

En todos los libros de ambas series, es posible identificar ejemplos que aluden a la construcción de los roles de género según sexo masculino o femenino. Así lo establece Rostagnol (1993:2) cuando destaca que “los libros de lectura escolares, no solo constituyen el medio para que los niños aprendan la lecto-escritura, son también los transmisores de valores, entre ellos de las conceptualizaciones de hombre y de mujer que maneja la sociedad”.

Como se mencionó anteriormente, a partir de su “acción pedagógica” (Bourdieu y Passeron, 1977), la institución educativa a través de sus actores, como lo son los educadores, tiende a transmitir las pautas y valores culturales en torno a la construcción de hombre y mujer que desde la sociedad se avala.

En los ejemplos analizados en ambas series, principalmente en los libros dirigidos a alumnos de primer y segundo año escolar, las lecturas aparecen acompañadas de una lámina ilustrativa del relato.

Tal como se señaló previamente, el modelo de género femenino y masculino que aparece en las lecturas escolares en cuestión, responde a una lógica patriarcal de división de roles en base al

sexo biológico.

En este sentido, pudo identificarse que las figuras adultas masculinas aparecen en ambientes públicos, es decir, en espacios laborales (generalmente realizando tareas de campo o comerciales), sumado a esto, se observa que los niños cuando no están realizando actividades lúdicas, aparecen realizando apoyo en las tareas laborales de sus padres o abuelos, o simplemente observando cómo las realizan, las cuales en su mayoría, son quehaceres de esfuerzo físico.

Es preciso recordar que, durante el proceso de paulatina incorporación de prácticas culturales y sociales modernas, el medio rural presentó grandes transformaciones. Entre los mayores cambios se destacan el cercamiento de los campos, el mestizaje ovino y vacuno, entre otros aspectos. Estos cambios profundizaron la tarea rural, dando paso a la transformación de la imagen de gaucho que se convertiría en peón y del hacendado que se convertiría en patrón (Barrán, 1994).

De esto último resulta que muchos relatos reflejan esta realidad rural de las personas, en este caso los niños, enfocados en su tarea de campo cotidiana:

“La vaca baya está atada en el campo. El vasco tambero la ordeña. El niño se acerca a mirar” (Vásquez Acevedo, 1884:27).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

“Andrés, el hijo de Don Bruno, hecha maíz a las aves” (Vásquez Acevedo, 1884:67).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

“Ese muchacho se llama Rodolfo. Lleva pasto para los caballos. Rodolfo está un poco cansado. Ya está cerca de su casa. Su papá los está esperando” (Figueira, 1892:44).



Figueira, J.H (1892) *¿Quieres leer? Método analítico sintético para la enseñanza elemental de la lectura y la ortografía*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

“Todas las mañanas, antes de ir a la escuela, Mauricio ensilla su caballo overo, y va a buscar agua a la cachimba que está cerca del rancho” (Figueira, 1900:17).



Figueira, J.H (1900) *Un buen amigo, libro tercero: nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual* [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

“Cuando en el rancho falta leña, Mauricio ensilla su caballo overo, y va a buscarla al monte cercano” (Figueira, 1900: 18).

En el caso de las mujeres y las niñas, ocurre el proceso contrario, pues el marco espacial en el que se las ubica corresponde al ámbito de lo privado, es decir, al contexto del hogar y sus quehaceres. Aparecen referencias a mujeres realizando las actividades domésticas:

“Doña Sofía hace fuego en el fogón” (Vásquez Acevedo, 1884:30).

Para el caso de las niñas, ocurre una situación similar, pues en ejemplos donde se encuentran realizando alguna actividad que no sea estudiar o jugar, realizan tareas domésticas y se las glorifica por ello. En su gran mayoría se las distingue cocinando, lavando ropa y cosiendo prendas para ellas mismas, sus muñecas o sus padres o hermanos.

“Emilia está ocupada con su aguja y su dedal. Hace un traje para sus muñecos. Cuando Emilia sea grande, en lugar de trajes de muñeca, hará trajes para su hermanito, y cuidará su ropa y la de su papá” (Vásquez Acevedo, 1884:21).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Se distingue también el caso de Susana, a quien su papá le compró una cajita de costura y le dijo “(...) que ella en adelante debía coserle siempre su ropa. Desde ese día Susana siempre le cose

las camisas a su papá” (Vásquez Acevedo. 1884:160). Aparecen varios ejemplos haciendo referencia a las niñas que cosen, en alguna oportunidad, aludiendo al uso del dedal y la forma de la costura.



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Los ejemplos en estos casos son acompañados de imágenes ilustrativas, con detalles exhaustivos del relato, lo cual puede considerarse como una intención del autor por incorporar de forma clara estos preceptos. En muchos casos se detiene a puntualizar alguna cuestión sobre la ilustración, para que la infancia lectora además de leer, observara la figura detenidamente:

“¿Ves a esa niña? Esa niña es Inés. Inés lava un vestido” (Figueira, 1892:34).



Figueira, J.H (1892) *¿Quieres leer? Método analítico sintético para la enseñanza elemental de la lectura y la ortografía*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

El saber realizar las actividades y tareas domésticas por parte de las niñas, las califica como

educadas, buenas y lindas, constituyéndose como modelos a seguir:

Una niña bien educada debe saber arreglar la casa. Por eso María se ocupa todas las mañanas en limpiar su cuarto y acomodar la ropa. Ahora está en el comedor, poniendo la mesa. Antes de retirarse, María cuida de que no falte nada en la mesa y de que todo esté bien limpio y ordenado. (Figueira, 1900:14-15)



Figueira, J.H (1900) *Un buen amigo, libro tercero: nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual* [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Al final del relato se la califica como buena y trabajadora por parte de sus padres.

Otro caso de referencia positiva sobre el desempeño de una niña en las tareas domésticas lo plantea Vásquez Acevedo (1889):

Malvina tiene ocho años de edad y es una niñita muy buena [...] La madre le ha dicho a la niña que cuide a su hermanito mientras duerme. Malvina ayuda a su mamá de muchas maneras. No le gusta estar ociosa cuando tiene algún trabajo que hacer. ¡Qué niña tan juiciosa y tan buena es Malvina!, ¿no lo crees tú?. Cuando Malvina sea grande será una buena mujer. (pp.49-50)



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Tercero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

En lo anterior se distingue el calificativo de buena mujer que señala el autor, donde es visible la concepción de mujer doméstica producida e incorporada por el modelo de familia moderna como destaca Nari (2004). La autora refiere a que el modelo de familia moderno fue construyéndose desde la perspectiva del derecho, la economía doméstica, la medicina y de prácticas sociales que se constituyen como patriarcales; donde el hombre y padre era el proveedor y la mujer madre ama de casa, poseía el poder moral sobre sus hijos y su esposo.

Por otro lado, la distinción entre los sexos se observa en los juguetes y juegos de los niños y niñas, observando que los juguetes de varones comprenden la bolita, la pelota, armas, carritos, látigos, entre otros. En cambio, para las niñas, los juguetes que aparecen son las muñecas, casitas de muñecas y juegos de té, donde se puede señalar que desde tempranas edades los juegos tienden a adjudicar a las niñas su rol de ama de casa y su tendencia a la maternidad. Un claro ejemplo de ello es:

Cuando Águeda vuelve de la escuela, se sienta en un banquito como una niña juiciosa; le pone el vestido nuevo a su muñeca, y la sienta en una sillita con el paraguítas en la mano, después cuando llega la hora de dormir, le saca el vestido y la enaguita, y la acuesta en la camita. Enseguida le canta la misma canción con que su mamá la hace dormir a ella:

Arrorró mi niña,

Arrorró mi sol,

Arrorró pedazo

De mi corazón (Vásquez Acevedo, 1884:172).

Aparecen numerosos ejemplos donde las niñas se encuentran jugando con sus muñecas o cuidando de ellas.

En el caso de los varones, socialmente se estimulaba el uso de juguetes al aire libre como la pelota, la bolita, sumado a juguetes que representan la valentía, la rudeza propia de un hombre, a partir del uso de juguetes como fusiles, látigos, armas, entre otros.

“Hoy es el santo de este niño que se llama Guillermo. Su papá le regaló varios juguetes. Yo veo una pelota, unas bolitas, un fusil, una pistola y un carrito” (Vásquez Acevedo, 1894:35).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

Sumado a esto, es importante precisar que estos juegos eran exclusivos para cada género, pues se enfatizó en la idea de que está mal visto que los niños compartan juegos de las niñas. Un caso se aprecia en este relato, donde si un niño jugaba a juegos de niñas, era concebido como homosexual:

Dolores le dijo a Tomás: ¡Mira hermanito, que linda está mi muñeca!, le he puesto un vestido de seda y unas medias de lana.

A mi no me interesan las muñecas contestó Tomás; a mi me gusta un buen látigo, una pelota de goma, o un trompo de púa aguda para jugar con mis amigos, yo no soy maricón. (Vásquez Acevedo, 1884:74)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

Vinculado al ejemplo anterior, se refleja que toda muestra de sentimentalismo por parte de los varones, era concebido como debilidad, a pesar de vivenciar sucesos dolorosos:

“Juana y Elisita le dicen a Eduardo que se calle, porque es muy feo llorar. Eduardo es muy grande para llorar” (Vásquez Acevedo, 1884:80).

Por otra parte, se observan ejemplos de la familia en su contexto cotidiano, donde la mujer realiza las tareas domésticas, esperando que su marido proveedor, llegue al hogar después de su jornada laboral:

“Doña Sofía hace fuego en el fogón. Va a asar un buen asado de vaca. Su marido Don Fabio fue a trabajar. Cuando venga, comerán entre los dos el asado” (Vásquez Acevedo, 1884: 34).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

“Don Trifón trabaja todo el día en cortar leña. En cuanto el sol se entra, Doña Petrona llama a su marido para comer” (Vásquez Acevedo, 1884:43).

Este modelo de familia moderna, establece Nari (2004), no contó con un modo hegemónico de transmisión, presentando en cierta medida contradicciones; sin embargo lo que se dio por diversas vías fue una naturalización del funcionamiento del mismo, debido a la congruencia de las políticas de Estado, las formas medicalizadas que comenzaron a ganar terreno en lo social y los modelos de vida asalariados que se acompañaron con el ejercicio de la maternidad.

Por consiguiente, esta naturalización del modelo de familia donde se refleja la división de roles de los sexos, no es de extrañar que fuera difundida a través de la institución escolar, donde como agente de socialización secundaria, esta institución se encargó de transmitir valoraciones y pautas culturales que la sociedad de la época había adoptado.

En estas lecturas, se identificó la relevancia que se le otorgó a la familia y por tanto, al rol que la mujer cumplió dentro de ella; pues se trataba de la concepción socialmente aceptada y esperada de mujer ama de casa y madre al mismo tiempo.

Un poema previsto en el libro tercero de Alfredo Vásquez Acevedo (1889:66), demuestra la importancia de la figura de la madre, aquí una prosa del mismo:

“¿Quién me crió abrigado al blando pecho

Y me guardó en sus brazos el reposo,

Menudeando su beso cariñoso?

Mi madre”.

En el libro de lectura de cuarto año de José Henriques Figueira, titulado “Trabajo” (1902), las lecturas ya no precisamente aparecen referenciadas con imágenes ilustrativas del relato en todos los casos, pero sí estos solían tener una mayor extensión que los libros de cursos anteriores, a lo cual se le suma una máxima a seguir después de cada lectura.

En lo que respecta a la importancia otorgada a la figura de la mujer madre, este libro cuenta con un relato titulado “La madre y el hogar”, el cual vale la pena retomar para comprender cómo desde edades tempranas, se influyó sobre la concepción de familia ideal y sobre la importancia de la mujer para su buen funcionamiento. Ese último aspecto implica el tener presente que a la mujer se le otorgó un rol fundamental que implicó el control de la economía doméstica del hogar; es así que recayó en ella generar ahorro del dinero de su marido proveedor, optimizando recursos:

Mientras el padre trabaja todo el día fuera de casa, la madre no trabaja menos en el hogar. Ella es quien cuida a sus hijos; ella es quien arregla la casa y la mantiene aseada; ella es quien remienda los vestidos de la familia; ella es quien vela porque su esposo tenga buena comida; ella es quien distribuye el dinero para los gastos, procurando que no se invierta inútilmente ni un centavo: así, nunca le faltará el pan y podrá tener algunos pesos para pagar, en caso de enfermedad, los remedios y la visita del médico, o para comprar algún traje nuevo.

Toda madre, sea rica o pobre, halla en su casa el modo de estar ocupada y alegre.

Desgraciada la madre que descuide el gobierno del hogar: el desorden, los disgustos y el derroche le harán pasar una vida miserable. (Figueira, 1902:122)

En caso de que los recursos económicos no fueran suficientes para la satisfacción de las necesidades básicas, recaía en la mujer la responsabilidad por no saber administrar la economía del hogar; rol otorgado por defecto cuando se convirtió en esposa y por tanto, en madre.

Como destaca Barrán (1994: 164), a la mujer se le asignó la misión de ser “económica en el manejo de los fondos que el hombre le atribuía para el hogar”. Entre los mandatos sobre este rol asignado, se encontraban llevar ordenado el libro de cuentas y recibos pagados, cuidar de gastos eventuales o extraordinarios, diferenciar entre lo necesario y lo superfluo, saber administrar el gasto en ropa y comidas, entre otras cuestiones. Es tal esta concepción, que se identifica la imagen social de una mujer “sumisa, económica, madre y esposa, debía ocuparse sólo de su hogar” (Barrán, 1994:165).

Al final de la lectura anterior, aparece una máxima a incorporar por las y los lectores “En la familia y en el hogar se hallan los placeres más sanos y duraderos”.

Estos preceptos sobre la concepción moderna de maternidad y hogar, presentes en las lecciones educativas, lo que determinaron fue una representación social de la vida familiar, que los niños y niñas debían adoptar a través de seguir estos modelos de vida.

En el relato anterior, se ejemplifica claramente la imagen descrita por la Exposición de Motivos del Código del Niño de 1934, donde aparece la mujer como reina del hogar, como se planteó anteriormente.

Relacionado a lo anterior, es sorprendente encontrar en el libro de lectura “Un buen amigo” de Figueira (1900), una extensa lectura titulada “El decálogo de la mujer (consejos para ser feliz)”, donde aparecen diez recomendaciones de moral, de higiene, de las actividades domésticas que le permitirían ser la reina del hogar, entre otros consejos.

Esta última lectura es un reflejo de que ya desde edades tempranas, se insistió en el rol de la mujer como organizadora de la vida doméstica de su familia, siendo esposa y madre, pretendiendo

estas lecturas, no solo que las niñas incorporaran su rol como futuras mujeres; sino que también los niños adoptaran a través de este tipo de consejos, cuál debía ser el lugar de la mujer en la sociedad.

En cuanto al consejo específico de su rol como ama de casa, la recomendación número 3 del decálogo establece:

Reflexiona que tu misión es ser “la reina del hogar”. Se hacendosa y aprende el difícil arte de ama de casa. Para ellos necesitas tener conocimientos teóricos y prácticos de cocina higiénica, planchado, costura y corte, higiene y medicina doméstica, economía y ahorro, crianza y educación de los niños (puericultura). (Figueira, 1900: 245)

En relación al punto anterior, es que el movimiento feminista aprovechó esa posición de reinado del hogar que se asignó a la mujer, que como se mencionó previamente, fue utilizado por las feministas para lograr mayores reconocimientos a las tareas femeninas. La maternalización de las mujeres, las colocó en un lugar únicamente perteneciente a las mujeres, rol a través del cual se le otorgó reconocimiento en la participación de Congresos del Niño, contribución en discusiones sobre prácticas de puericultura doméstica, entre otros aspectos que les permitieron ir ganando espacios en la órbita pública, es decir, por fuera del ámbito doméstico (Nari, 2004).

La carga social que recae sobre la mujer en lo doméstico, no solo influye en el rol de organización de su familia, sino que también recae sobre ella la obligación por su conducta moral y por la de su familia, al igual que su responsabilidad por la adopción de los consejos higienistas. Así lo señala la lectura cuando establece “la higiene, el aseo perfecto y la cultura en los modales, gestos y palabras son más necesarias a la mujer que al hombre” (Figueira, 1900:245).

El hecho de que existiera una preocupación exhaustiva sobre la gestualidad e imagen de la mujer hacia el exterior, se reflejó en la difusión de la noción de pudor. De este modo, tanto para católicos como para liberales, un mujer que emanara una imagen pudorosa, garantizaba su propia paz, ya que en caso contrario; con “la exhibición de su cuerpo y su alma, dos desnudeces, excitaba

al libertino y arriesgaba la paz conyugal, su propia existencia y la de su esposo” (Barrán, 1994:169).

Cultivando el sentimiento de pudor, se aseguraría la fidelidad de la esposa, ya que de lo contrario se establecería la vergüenza ante la culpa. Este pudor implicaba recato, ocultamiento del cuerpo y su silencio, pues mantenerse callada era primordial, debido a que sus dotes intelectuales debían permanecer ocultos para no confrontar con el hombre y así no competir con él; ya que esto le otorgaba una imagen desagradable. Sumado a esto, se aconsejó que gritar o levantar la voz, le quitaban a la mujer su esencia femenina (Barrán, 1994). Así, se mantendría una buena convivencia en el hogar, donde la principal contribución femenina sería mantener la unión entre sus miembros y por tanto, el buen funcionamiento familiar socialmente aceptado.

A grandes rasgos, el mandato femenino giraba en torno a la constitución de la vida familiar, como establece el consejo número 8 del decálogo de la mujer, pues expresa “si te casas, haz del hogar “un centro de moralidad y cultura” en donde tu familia reciba las impresiones y estímulos más puros y agradables de la vida. Empéñate en mantener la unión y buen acuerdo en la familia” (Figueira, 1900:247).

El análisis de los roles de género que aparecen en los ejemplos de los libros de lectura de ambas series, no dejan duda de que reflejan los roles asignados socialmente a cada sexo, donde el varón es vinculado a su rol de proveedor y aparece en tareas de esfuerzo físico a raíz de su trabajo. En cambio, la mujer aparece siempre en actividades vinculadas al hogar y a las tareas domésticas como coser, cocinar, limpiar, cuidar a los hijos, entre otras.

Esta distinción de roles se ve desde la infancia, donde se observan ejemplos en el cual los niños apoyaban a sus padres en tareas laborales, como lo son ordeñar, cargar leña, arar, cuidar de los animales, entre otras; mientras que las niñas apoyaban a sus madres en el cuidado de hermanos, limpieza, costura de prendas y elaboración de los alimentos.

Las constantes lecturas referidas a actividades de la vida cotidiana comprenden

representaciones sociales en torno a estas actividades, que los niños y niñas pudieron incorporar como socialmente esperadas para su vida adulta. Por tanto, puede señalarse que estos manuales de lectura, sí tuvieron una cierta ingerencia en el imaginario colectivo de las infancias sobre los roles de género asignados a cada sexo.

11.3 Análisis de las prácticas higienistas identificadas

A lo largo del estudio de las dos series de lectura de referencia, es posible identificar textos, consejos y recomendaciones hacia los niños y niñas, que hacen alusión a prácticas higienistas típicas del inicio de un Uruguay moderno que adoptaba las pautas de la sociedad que pretendía ser civilizada.

Estas recomendaciones plasmadas a través de los ejemplos en los libros de texto, confirman la alianza entre el poder médico y la escuela, quienes a través de esta unión, pretendieron que las pautas higienistas fueran adoptadas por los niños y niñas en todos los ámbitos de socialización; motivo por el cual la escuela cumplió un rol esencial.

En palabras de Barrán (1994:47), esto ocurre porque “(...) la higiene y la limpieza, dos caras del mismo hecho cultural, la conservación de la salud del cuerpo, también integran el código de la moral predicada por médicos, maestros y aun curas”.

En términos del autor, la medicina colocó a la higiene como condición previa de la salud física y moral, lo que explica las constantes referencias al aseo corporal. En este sentido, se identificaron ciertos ejemplos tendientes a inculcar la importancia del aseo del cuerpo y de los espacios de la vivienda:

“José Pedro no es sucio: a él le gusta el aseo. Todos los días al levantarse de la cama, se lava bien la cara y las manos y se cepilla la blusa y toda la ropa” (Vásquez Acevedo, 1884:11).

“Los baños son muy agradables, sobre todo en verano, y hacen mucho bien: limpian y refrescan el cuerpo, dan apetito y quitan la pereza” (Figueira, 1899:13).

“El cabello de Roberto es tan rubio y lustroso, que parece formado de hebras de oro” (Figueira, 1899: 30).

“La cara de Andrés tan sucia está, que parece negra” (Figueira, 1899:30).

“Deja que te lave la cara y te pase el peine por la cabeza, porque los niños sucios son muy feos” (Vásquez Acevedo, 1884:104).

Estos últimos tres ejemplos además de la importancia asignada al aseo, lo que demuestran es que aquellos niños y niñas que no cumplieran con su higiene corporal, eran catalogados como niños “feos”, pues se asoció la suciedad con barbarie (Barrán, 1994). Sumado a esto, se identifican casos de racismo, donde la suciedad se asocia con tener la cara negra, mientras que la limpieza de un niño con cabello rubio se lo describe como lustroso, asociándolo con hebras de oro.

Fue tal la importancia asignada al aseo corporal, que entre todas las recomendaciones plasmadas en los libros, aparece una lectura titulada “Del aseo del cuerpo” (Figueira, 1900:83-85). En ella, se realiza un punteo que aconseja detalladamente cómo debían los niños y niñas asearse, cómo mantener limpia su ropa y su dormitorio. Algunos de los mandatos allí establecidos señalan:

“Al levantarte de la cama, lo primero que debes hacer es lavarte bien las manos, y después de cambiar el agua, te lavarás la cara, cuidando que los ojos, el pescuezo y las orejas queden bien limpios” (Figueira, 1900:83).

La limpieza de la dentadura es muy conveniente. Para esto, te frotarás los dientes con un cepillo especial, y harás buches de agua en la que hayas disuelto un poco de clorato de potasa y de bicarbonato de soda: productos estos que se hallan de venta en cualquier botica. (Figueira, 1900:83)

“Las uñas se recortarán una o dos veces por semana, de manera que nunca sobresalgan del borde de la yema de los dedos. Debes conservarlas siempre limpias y blancas” (Figueira, 1900: 84).

“En el invierno te lavarás la cabeza y el cuerpo por lo menos una vez a la semana. Durante el verano debes hacerlo todos los días” (Figueira, 1900:84).

Por otra parte, en las lecturas se identifica también la referencia a la limpieza de los espacios de la casa, por ejemplo:

“Las paredes de mi cuartito eran blancas y limpias. ¡Que limpias estaban siempre las ropas de mi cama!. ¡Que puro el aire! ¡Que limpio el cajón de mis libros! (Vásquez Acevedo, 1889:65).

Una vez más, se reafirma la alianza de la medicina con la institución escolar como establece Barrán (1994), donde en la función de educar, se identifica el trasfondo higienista, por la preocupación del control sanitario del cuerpo, como se expuso en apartados anteriores.

La cuestión de las enfermedades fue otro objeto de preocupación tanto del poder médico como de la escuela, tal es así, que para que los niños y niñas entendieran la gravedad de algunas enfermedades y la necesidad de prevenirlas, los personajes de los textos fallecían por consecuencia de una enfermedad, como lo fue el caso de un niño que contrajo difteria:

Era un niño fuerte, sano, alegre, bueno y muy inteligente. Nadie hubiera dicho, al ver su robustez, que se moriría tan pronto. Sin embargo, enfermó de difteria, y fueron inútiles todos los esfuerzos que por salvarle se hicieron.

El doctor Kowalsky que es un buen médico, lo atendió hasta el último momento. También fue asistido por los doctores Wilson y García.

Dicen que el niño contrajo la enfermedad en casa de una familia amiga, donde solía ir a menudo. ¡Qué terrible enfermedad es la difteria! ¡Que pocos son los que se salvan de ella! Y es a los niños a quienes ataca con preferencia. Con razón mis padres no consienten

que yo vaya a ninguna casa en donde haya enfermos de difteria, sarampión, escarlatina, viruela, tifo u otras enfermedades contagiosas. (Figueira, 1900:109-110)



Figueira, J. H (1900) *Un buen amigo, libro tercero: nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual* [Ilustración] Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Otra enfermedad latente en la época fue el sarampión:

El verano pasado estuve enferma de sarampión. ¡Qué enfermedad tan desagradable! Tuve fiebre y tos, se me hincharon los ojos y la nariz, y me brotaron unas manchas rojizas en la piel, sobre todo en la cara, que me pusieron más fea de lo que soy. La sed y el dolor de cabeza que tenía, me molestaban mucho.

Ninguno de mis hermanitos entraba en el cuarto, para que no les diera también el sarampión, pues el médico dijo que esta enfermedad es muy contagiosa (Figueira, 1900:66).



Figueira, J. H (1900) *Un buen amigo, libro tercero: nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual* [Ilustración] Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Como en casos anteriores, se presenta otra situación vinculada a un relato sobre un enfermedad que, de no ser atendida por la medicina, hubiese presentado un trágico final, es el caso de un niño mordido por un perro, a quien se lo atendió en el hospital para tratar un posible caso de rabia canina.

Conrado fue sometido al tratamiento de Pasteur, por medio de inyecciones hipodérmicas de suero antirrábico. Si no se hubiese hecho esto, es casi seguro que Conrado hubiera tenido una muerte horrible, producida por la rabia. (Figueira, 1902: 133)



Figueira, J. H (1902) *Trabajo: nuevo método de lectura expresiva y de literatura*. [Ilustración] Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

El afán por la prevención de la enfermedad ocasionó nuevamente un texto de Figueira escrito en base a un punteo de recomendaciones a tomar en consideración cuando se estaba enfermo, a fin de evitar la propagación de la enfermedad. En este sentido, se establece “si te hallaras

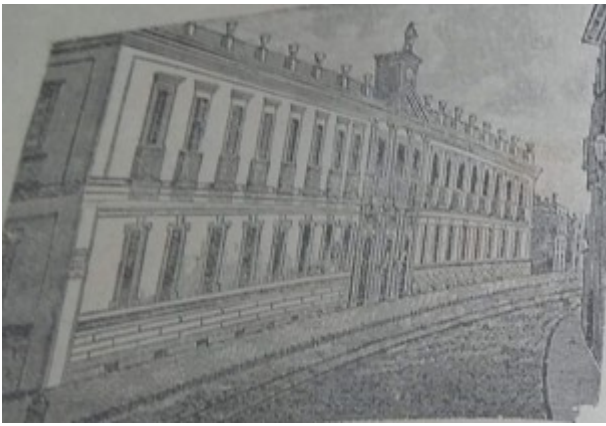
enfermo y tu dolencia fuese contagiosa, tienes el deber de tomar todas las precauciones para evitar el contagio a otra persona” (Figueira, 1900: 111).

Se expresan varios consejos, como la consulta inmediata al médico, alimentarse y dormir correctamente; pero fundamentalmente se expresa una máxima que establece “considera la enfermedad como un bien, como una advertencia de que, a sabiendas o por ignorancia, has faltado a las leyes de la higiene. Tu deber es curarte sin pérdida de tiempo” (Figueira, 1900: 111).

Debido a la medicalización presente en todos los ámbitos de la vida social, el papel del médico ganó prestigio, motivo por el cual, la consulta a su saber experto fue siempre expuesta como fundamental e imprescindible en caso de enfermedad. Por este motivo, esta lectura expuso como mandato “cuando te sientas enfermo con fiebre, consulta inmediatamente a un buen médico” o “no tomes drogas sin aviso del médico” (Figueira, 1900:111).

Es por lo anterior, que todas las alternativas a la medicina fueron visualizadas de forma escéptica, cuestión que se intentó inculcar a las infancias; únicamente las respuestas médicas a las enfermedades fueron consideradas válidas. Tal es así, que un ejemplo de las lecturas alude al caso de una sirvienta, quien presenta una dolencia en un brazo y concurre a un adivino para su sanación. A este respecto, su patrón expresa “Los adivinos son unos charlatanes que engañan a las pobres gentes, les sacan el dinero y son incapaces de curarlas, porque nada saben de medicina” (Vásquez Acevedo, 1889:8).

En referencia a la ponderación de la figura del médico, Vásquez Acevedo incorporó en su Libro Tercero una lectura sobre un médico en particular, Francisco Maciel; a quien se lo tildó como el “Padre de los pobres” (Vásquez Acevedo, 1889:108). La fundación del Hospital Maciel fue descripta como un acto bondadoso y de voluntad del Dr. Maciel, quien se preocupó por el acceso a la salud de los más desvalidos.



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Tercero* [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

En estos ejemplos anteriores, donde a los médicos no se los menciona como a un profesional más, sino que han sido presentados por su apellido, sea el caso de Pasteur, Maciel, Wilson, García y Kowalsky; demuestra el reconocimiento a su tarea. Puede decirse que, la denominación de estos por su apellido, tal cual figura pública, los coloca en una posición de prestigio y reconocimiento social, como puede ser el caso de figuras históricas para el país como José Gervasio Artigas o José Pedro Varela.

De la mano de la importancia de la medicina, surge también la significación otorgada a los medicamentos y la importancia de su correcto uso. “Ramoncita está enferma, y el médico, para curarla, le mandó que tomase un remedio muy amargo” (Figueira, 1900:34).

Por otra parte, existieron temas que desde la medicina fueron catalogados como vicios, los cuales pueden ser analizados desde el punto de vista moral, pero además, desde la perspectiva higienista se los analizó como prácticas a eliminar. Entre estos vicios se encontraba el alcohol y el tabaco, que representaban males para el cuerpo, pero también significaban malas costumbres morales que debían eliminarse. Se asoció la eliminación del vicio, con el aumento del ahorro y mejoras en la economía. De este modo, aparecen máximas al final de las lecturas que establecen:

“El tabaco es un veneno que perjudica principalmente el corazón y la memoria. Los vicios son dulces al principio, pero al fin amargan. No hay vicio sin suplicio. Peso ahorrado, peso ganado”

(Figueira, 1899: 39).

En cuanto al alcoholismo, los relatos solían apuntar con severidad hacia esta práctica, presentando una descripción desagradable de la misma. La propia imagen que aparece en uno de los relatos es un tanto desagradable si se reflexiona que dicha lectura iba dirigida a niños de entre nueve y diez años; este es el caso de una lectura puntual del Libro “Trabajo” de Figueira (1902:201):

¡Qué efecto tan repugnante produce el aspecto de un borracho!

La noble fisonomía del hombre, que refleja su inteligencia, se vuelve estúpida y bestial.

El alcoholismo destruye la salud. Es un verdadero envenenamiento que mata lentamente al hombre. El alcoholismo arruina también la fortuna, es un vicio que cuesta caro.

El borracho, a la vez que ofende su dignidad, ultraja a los demás, puesto que en vez de contribuir a la ley universal del perfeccionamiento, la perturba, poniéndose al nivel de las bestias.

Jóvenes: aprended desde ahora a detestar ese odioso vicio que destruye el cuerpo y degrada el alma.



Figueira, J. H (1902) *Trabajo: nuevo método de lectura expresiva y de literatura*. [Ilustración] Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Desde la institución escolar también se establecía el control y la regulación de las posturas

físicas a la hora del estudio.

De este modo se estableció que, “cuando se lee en voz alta, es preferible estar en pie. La actitud del lector será firme, recta, libre, sencilla y graciosa” (Figueira, 1902:94), además se especifica que “el cuerpo se mantendrá erguido con naturalidad, los hombros echados hacia atrás, y el pecho bien saliente, para facilitar la respiración” (Figueira, 1902:94).

Estas posturas aceptadas, se pretendía que fueran acompañadas por una correcta respiración, “(...) no se debe respirar sino cuando se halle algún signo de puntuación, o bien cuando el sentido de la frase exige que se haga algún corte” (Figueira, 1900:104); además se aconseja que “(...) se evitará leer muy fuerte y ligero, a fin de no fatigarse” (Figueira, 1900:104).

A raíz de todo lo expuesto anteriormente, puede concluirse que estas prácticas higienistas que fueron típicas del nuevo Uruguay moderno, influyeron en la construcción de subjetividad moderna de las infancias. Esto, debido a que la necesidad de limpieza del cuerpo y la higiene de espacios, así como la importancia de los consejos de la medicina y controles médicos, son prácticas que fueron constituyéndose como típicas de la modernidad desde fines del siglo XIX.

11.4 Análisis de los valores morales identificados

A lo largo de las lecturas analizadas, es posible señalar que con el uso de estos libros de texto, se naturalizó y promovió la posición que la escuela como institución adquirió, para ser un agente clave a la hora de la transmisión de valores con una importante carga moralizante.

Como se esperaba, en ambas series de lecturas se establece el mismo tipo de consejo, recomendaciones y valoraciones en lo que a la conducta moral se refiere; demostrando esto, el sentimiento compartido socialmente sobre las conductas a promover.

A grandes rasgos, se identifican valores a cultivar en los niños y niñas como son la

obediencia, el respeto a los adultos, la honestidad, la generosidad, la puntualidad, la caridad con el prójimo y el hábito de trabajo. En cuanto a las costumbres a eliminar, se observó el énfasis puesto en la eliminación de los vicios, en las mentiras, en la ociosidad, el maltrato a animales, la falta de respeto a los adultos, la pereza, entre otros.

No es de extrañarse la identificación de estos valores de carácter moral pues, desde el planteo inicial de las asignaturas y métodos de enseñanza que sugirió José Pedro Varela, en lo que respecta a la educación moral, el pedagogo plantea que la moral:

Debe enseñarse explicando y robusteciendo los hábitos de limpieza, orden y obediencia y civilidad: con narraciones cortas, ilustrando y estimulando las virtudes de la honestidad, veracidad, bondad, etc. Estas lecciones pueden darse como lección general, al entrar a clase cada día, o bien como suplemento de las lecciones de lectura (Varela, 1964:161).

Cuando se trataba de niños y niñas que respondían a los consejos esperados, se los catalogaba como buenos y buenas o lindos y lindas.

Algunos ejemplos así lo demuestran:

“Celia, la linda niña, tiene una cinta celeste que le ha comprado su mamá. Como ella se porta bien en la escuela, a su mamá le gusta hacerle regalos” (Vásquez Acevedo, 1884:155).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

“Ema está trabajando en el jardín. ¿Se ensuciará el vestido y los zapatos? No, porque es muy cuidadosa” (Vásquez Acevedo: 1889:23).



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Segundo*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

En ambos casos, se observa que ser buena o linda implica desarrollar actividades donde la buena conducta responde a un correcto cuidado en el manejo del cuerpo; es decir, buena conducta en la escuela, así como también buen desempeño en tareas del hogar, donde no se ensucia la ropa ni el cuerpo.

Se distingue el calificativo de bondadoso a niños que ayudan a sus padres en la manutención del hogar:

“Federico Núñez es un buen muchacho, que ayuda a sus padres en todo lo que puede. Ahora va a buscar agua al arroyo, montado en su potrillo zaino” (Vásquez Acevedo, 1884:143).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

José Vásquez es un muchachito muy bueno, cuyos padres son ancianos y no pueden trabajar.

Ha estado tres años en la escuela y ha aprendido a leer, escribir y contar. Hoy trabaja para ganar la subsistencia de sus padres y la suya. ¿En qué trabaja José Vásquez? De día vende números de lotería y cajitas de fósforos.

¿Y de noche trabaja también? Si, compra diarios en dos o tres imprentas y sale a venderlos por las calles hasta altas horas de la noche.

Después de vender todos los diarios, se retira a su casa contento y entrega a sus padres el dinero ganado.

José Vásquez es un buen muchacho, más hay otros que en lugar de llevar a sus padres lo que ganan vendiendo diarios, lo gastan en cigarros y otras cosas malas, y muchas veces lo juegan a la baraja. Los que esto hacen son unos pillos que irán a parar, más tarde o más temprano, a una cárcel. (Vásquez Acevedo, 1884:132-133)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

En los casos anteriores, se distingue el vínculo de respeto y compromiso de los hijos hacia sus padres, como una cualidad a cultivar, sin embargo, el trasfondo de este ejemplo demuestra que

el trabajo infantil fue visualizado positivamente. El trabajo realizado tanto por Federico Núñez como por José Vásquez, era sacrificado para su edad. En el caso de José, debió realizarlo a costa de abandonar su educación y responsabilizarse de la manutención de sus adultos referentes. Aprender las herramientas básicas como leer, escribir y contar, fueron concebidas como suficientes para ser utilitario y trabajar; no hay lugar para el ocio, todo tiempo provechoso es destinado al trabajo.

Este compromiso de respeto y deber hacia los padres aparece explícito en el libro tercero “Un buen Amigo”, donde Figueira (1900) incorporó una lectura puntual titulada “Deberes para con nuestros padres”. En ella, distingue una serie de recomendaciones para que los niños tuvieran presente en lo que respecta a sus actitudes hacia sus referentes adultos.

“A nuestros padres le debemos la existencia y todos los cuidados y atenciones que han tenido con nosotros para labrar nuestra felicidad” (Figueira, 1900:141).

“Debemos amarlos y respetarlos mucho, no darles motivos de disgusto y hacer todo lo posible por su felicidad” (Figueira, 1900:141).

Un aspecto moral muy importante era el de no decir mentiras, quienes cumplían con esto tenían una actitud admirable:

Antonio acercó la nariz para oler las flores y el florero cayó, rompiéndose en mil pedazos. Un muchacho malo que estaba con él le dijo: Antonio di que el gato lo ha roto. Pero Antonio le contestó: yo no digo mentiras, voy ahora mismo a decir a mi madre que he sido yo.

Así lo hizo y su madre, aunque sintió mucho la rotura del florero, no se enojó con Antonio. Al contrario, le dio un beso y le dijo: Te has portado muy bien, un niño que dice siempre la verdad, es digno del cariño de sus padres, y de la estimación de todos. (Vásquez Acevedo, 1889:40)

Se destaca otro ejemplo donde un niño reprocha a otro por mentir:

¡Has dicho una mentira, has engañado a un pobre niño con el objetivo de robarle su dinero!.
Bueno, vete; me avergüenzo de tu conducta. Yo no quiero que nadie me vea contigo. Puedes ir a jugar solo con el dinero robado. Yo me voy a jugar con Juan. (Vásquez Acevedo, 1889: 84)

Decir mentiras, se consideraba una actitud muy reprobable, moralmente catalogada como negativa, en el siguiente caso, además de identificarse este hecho, al niño en cuestión, se lo califica como feo, cualidad negativa que se les asigna a aquellos que no respetan las normas moralmente aceptadas:

He conocido a un niño feo llamado César, que decía mentiras con mucha frecuencia. Su papá lo ponía en penitencia cada vez que lo pillaba faltando a la verdad; más el niño no hacía caso y seguía diciendo siempre mentiras.

Agotada la paciencia del padre, resolvió no dejarlo comer ninguna cosa dulce mientras no se corrigiese; y así lo hizo, privándolo de confites, caramelos, postres y hasta de té y café con azúcar.

Al cabo de quince días, César estaba corregido con gran placer de sus padres.
(Vásquez Acevedo, 1894: 165-166)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

La sanción por el no respeto a la verdad, se vincula a los alimentos azucarados, donde puede asignarse que responde a un ejemplo dirigido a un niño o niña de clase media o media alta, pues la sanción responde a prohibir comer postres, golosinas y todo tipo de alimentos azucarados. Puede establecerse que en aquellos casos de familias pobres o estratos socioeconómicos bajos, dicha prohibición no responde a una sanción cuando el acceso a este tipo de alimentos no es una práctica habitual.

Así como los ejemplos previos reflejaban actitudes a promover en las infancias, los libros reflejaron también aquellas conductas a evitar y a catalogar como inadecuadas. Una de ellas, comprendía el maltrato hacia los animales, donde se sancionaron moralmente las actitudes negativas hacia los mismos, pretendiendo cultivar los valores de cuidado y amor hacia los animales, respetándolos como a cualquier ser vivo:

Un día de fiesta le presté mi caballo overo a una señorita del pueblo. En cuanto lo montó le dio de varazos hasta que el potrillo salió corriendo. Yo le grité que no le pegara pero no me hizo caso. Cuando volvió el potrillo estaba cansado y sudado. No se lo prestaré más si otra vez me lo pide. A mi me gusta cuidar y tratar bien a mi caballo. (Vásquez Acevedo, 1884:90)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

¿Qué hace la niña? Ha atado una cuerda a la pata de un pajarito y lo lleva tirando. El pobre pajarito, como no puede seguir a la niña, va pegando por todas partes con su cuerpo, y se ha

roto, a causa de eso, una patita. ¡Qué mala es la niña!. ¿Por qué no buscará otra diversión?

Las niñas crueles con los animales no merecen que las quiera nadie. (Vásquez Acevedo, 1884:12)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

María estaba sentada en su sillita y vio pasar cerca de ella un hermoso gato. La niña llamó al gato: “¡miz! ¡miz! ven acá, ¡miz!”, y el gato se acercó a la niña, y jugó con ella haciendo morro, morro.

Hasta entonces todo iba bien, pero a María se le ocurrió tirar de la cola del gato, y este se enojó y no hizo ya morro, morro, sino ¡fu! ¡fu!, arañando en la mano a la niña y dejándola sola. Los malos no tienen amigos. (Figueira, 1899: 15)



Figueira, J.H (1899) *¡Adelante! Lecciones y ejercicios normales de lectura escritura corriente y ortografía usual*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Un caballo que días pasados tiraba de un coche, se detuvo de pronto en la calle sin querer andar, porque el cochero lo castigaba duramente, con el látigo, a pesar de que el animal trotaba cuanto podía. Un hombre que pasaba por allí en aquel momento, le dijo al cochero: “¡eh!, no sea usted bárbaro, ese no es modo de tratar a los animales”, y aproximándose al caballo le acarició el pescuezo y el hocico y le tiró un poco de la rienda. (Figueira, 1899:155)

Además de profundizar el respeto y cuidado hacia las mascotas, también se enfatizó en cuidar y valorar a animales utilizados para el trabajo, como lo son los caballos, vistos como animales nobles, que apoyan las tareas rurales cotidianas.

Se distinguen también, lecturas que reflejan una conducta muy reprobada como son las travesuras o la rabona en las clases:

Adolfo es un niño muy loquuto, que pasa todo el día haciendo travesuras. Adolfo llora porque se ha lastimado una pierna, “la silla tiene la culpa” dice. “No, la culpa es tuya, dice su madre; porque no miras por donde corres y eres un aturdido”. Yo conozco muchos niños que son como Adolfo. (Vásquez Acevedo, 1894: 105-106)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

En este caso en particular, cabe mencionar que la travesura se vincula con el no dominio racional del cuerpo, es decir, a Adolfo se lo denomina un niño loquito y que hace travesuras, sólo por el hecho de que se encontraba corriendo y se golpeó. Esto lleva a pensar que toda aquella acción que se saliera de los parámetros de mantener el cuerpo en una postura adecuada y que no respondiera a un movimiento apaciguado y controlado del mismo, significaba una conducta a reprobar.

En muchos casos, las travesuras van de la mano con la desobediencia, donde las consecuencias de los actos, pueden ser trágicas:

Manuel es un muchacho malo que nunca obedece a sus padres. Una vez, contra las órdenes de su madre, se fue a bañar solo al arroyo, y se metió en un paraje tan hondo, que empezó a ahogarse.

A los gritos que lanzó, acudió un pastorcillo que estaba cerca del arroyo, y lo sacó del agua. Si no hubiera sido por el buen pastorcillo, Manuel se habría ahogado. Sirva esto de lección para los niños desobedientes. (Vásquez Acevedo, 1894:109-110)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

No debes andar con cuchillos, dijo a Juanito su buena madre. Juanito no hizo caso, y en cuanto su madre salió del comedor, tomó un cuchillo y se puso a cortar una tablita. Pronto se dio un tajo en el dedo y al ver la sangre, se echó a llorar.

Su madre, su hermanita y la criada corrieron a donde él estaba, para saber lo que ocurría. “Ya sabes para otra vez, dijo la madre, que siempre me debes obedecer”. (Vásquez Acevedo, 1894:113-114)



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

El día está caluroso. Román le dice a Joaquín: -“¡qué bueno sería que nosotros nos fuéramos a bañar!.

-“¿Y la escuela?” le responde Joaquín

-“Que importa la escuela. Haremos la rabona. Nos daremos un buen baño primero , y después iremos a pasear”.

- “No Román, yo no hago eso. Si mi padre llegara a saberlo tendría un gran pesar”.

-“Pues yo me iré solo, replicó Román, buscaré otro compañero menos delicado que tú y me iré con él a los Pocitos. ¡Adiós Joaquín!.

El juicioso Joaquín pasó el día en la escuela, regresando a la tarde a su casa, satisfecho de haber cumplido su deber.

Al día siguiente, se supo por los diarios que Román había estado a punto de ahogarse en el baño, salvando su vida milagrosamente gracias al auxilio de un buen pescador.

(Vásquez Acevedo, 1889:18-19)

Otro ejemplo vinculado a la desobediencia, tuvo como consecuencia un desenlace fatal:

El pobre muchacho se ha ahogado. Iba a la escuela como todos los días, cuando otro muchacho lo encontró y le dijo: “Ven Benito, vamos al estanque”, “oh no dijo Benito, no puedo, tengo que ir a la escuela”. Pero el muchacho malo le aseguró que tenía tiempo; de manera que Benito lo acompañó al estanque.

Benito se cayó al estanque y el muchacho malo no pudo sacarlo del agua. Entonces gritó: “¡Socorro! ¡socorro!”, y un hombre que oyó los gritos acudió a toda prisa, pero cuando llegó, Benito ya se había ahogado.

Nunca deben los muchachos separarse de su camino cuando van a la escuela. Nunca deben juntarse con muchachos malos (Vásquez Acevedo, 1889: 101-102).



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Segundo*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

Estos ejemplos con desenlaces fatales, también aparecieron en formato de fábula:

En lo alto de las ramas de un árbol, había un nido de chingolos con cuatro pajaritos. Poquito a poco los pajaritos fueron creciendo y sus cuerpos cubriéndose de plumas. La madre entonces, pudo dejar a sus hijos solos durante algunos momentos, para buscarles algo de

comer.

Un día los padres se hallaban ausentes, uno de los pajaritos quiso salir del nido; mas apenas se arrimó a la orilla, cayó al suelo y murió.

El padre, la madre y los tres chingolos tuvieron un gran disgusto por lo sucedido. La desobediencia de un hijo puede ocasionar la desgracia de toda la familia. (Figueira, 1899:192-193)

Se identificó otro ejemplo en base a una fábula, donde nuevamente la omisión de la obediencia trajo aparejada una consecuencia negativa:

Había una vez, una linda oveja blanca que pastaba en el campo con su cordero. El cordero brincaba alegre alrededor de su madre, pero tuvo la tentación de escaparse de su lado.

“Si lo halla el zorro o algún otro animal dañino- discurría la oveja- es seguro que lo matará”. Y sucedió eso precisamente, pues no bien había llegado el cordero cerca de un monte, cuando se le presentó un zorro y echando sobre el pobre cordero, que balaba tristemente, lo devoró en un momento. La desobediencia siempre recibe su justo castigo. (Figueira, 1899:77-78)



Figueira, J.H (1899) *¡Adelante! Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual* [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

-Pedro, no salgas al patio

-¡Si ya no llueve, papá!

-No importa, quédate aquí.

-Pero, ¿por qué?

-Porque...

-¡Papá, no seas malo!

-Pues bien, anda

El patio con la lluvia se había puesto resbaladizo, y Pedro, al correr por él, resbaló y cayó de bruces. El niño echó a llorar. Debes obedecer siempre a tus padres, porque si te mandan o prohíben alguna cosa, por tu bien lo hacen. (Figueira, 1899:77)

Estos ejemplos donde aparecen consecuencias fatales para sus protagonistas, explicitan una intención de demostrar a niñas y niños buenos que la amenaza externa acecha todo el tiempo. En estos casos, los protagonistas no obedecieron a sus padres y cometieron actos influenciados por otros personajes, llevándolos a consecuencias trágicas. Por tanto, lecturas de este tipo, reflejan la intención de no dejarse llevar por malas ideas, teniendo en cuenta que de no actuar de la forma socialmente impuesta, tendrán finales fatales como los de los personajes descriptos.

Una preocupación moral de la sociedad uruguaya moderna, fue la eliminación de actitudes viciosas, la pereza y el ocio. En relación a este último, se hizo énfasis en las consecuencias negativas en la vida adulta de aquellos infantes ociosos:

-¿Qué edad crees que tiene este muchacho?

-Creo que tiene diez o doce años

¿Crees que es un muchacho haragán?

-Me parece que sí, porque no trabaja ni estudia.

-¿Dónde tiene este muchacho el brazo derecho? ¿Está recostado en un poste?.

-Me parece que es un poste de piedra.

A los muchachos les gusta jugar y eso no es malo, pero también debe gustarles ir a la escuela y estudiar. Hay tiempo para todo: para jugar y para estudiar. Los que están siempre ociosos cuando llegan a hombres no sirven para nada. (Vásquez Acevedo, 1889:55-56)



Vásquez Acevedo, A (1889) Libro Segundo [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

Para hacer énfasis en la desaprobación a las actitudes ociosas, se presenta un ejemplo donde se compara un niño con otro, a fin de que una actitud sea tomada como referencia a seguir, y la otra a evitar:

Pedro y Luis son hermanos, pero mientras que Pedro es trabajador y estudioso, Luis es haragán y desaplicado. Tiene ya este niño unos diez años de edad y no sabe leer ni contar.

Luis se pasa jugando todo el día, hasta que se fastidia. Su familia está muy disgustada con el muchacho.

Pedro, que es un año menor que su hermano, trabaja bastante pero sin cansarse, ya estudiando en los libros, ya escribiendo, o bien acomodando su ropa. Sólo juega después del trabajo, y entonces el juego le parece más agradable que a su hermano. Pedro está siempre

alegre y distraído, tiene contentos a sus padres.

El ocio hace daño y fastidia, mientras que el trabajo útil, hace la vida sana y agradable. (Figueira, 1899:165)



Figueira, J.H (1899) *¡Adelante! Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual.* [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay,

Se presenta en estos dos ejemplos anteriores, la idea de la práctica del estudio como un trabajo útil; se equipara el esfuerzo de la dedicación al estudio, sea a través de la lectura o la escritura, con el empeño hacia el trabajo. En cambio, todo tiempo no destinado a tareas utilitarias, es concebido como ocioso. En este sentido, el juego es comprendido como un uso desapropiado del tiempo cuando se lo antepone a actividades provechosas. Por este motivo, destaca Barrán (1994), la escuela adjudicó al tiempo de juego, la característica de travesura o rabona ante la tarea escolar, halagando siempre a aquellos niños y niñas que ante una invitación a jugar, priorizaron culminar sus tareas.

En el primer ejemplo cabe cuestionarse nuevamente la valoración moral de la época hacia el trabajo infantil. Uno de los diálogos explicita que el niño en cuestión tendrá entre diez y doce años, pero se enfatiza en que no estudia ni trabaja. Esto permite afirmar que el trabajo remunerado o el trabajo de apoyo a sus referentes adultos, se encontraba totalmente justificado y hasta era considerado esencial en los casos de aquellos infantes que no destinaban su tiempo a la educación propia.

A pesar de que con la paulatina incorporación de la nueva sensibilidad, se reconoció a la infancia como sujeto de derechos a proteger, puede establecerse que primaba sobre esto la necesidad de una educación para el trabajo asalariado y disciplinado. Por este motivo, puede decirse que “todos los recursos didácticos de la época fueron puestos al servicio de esta deificación del trabajo” (Barrán, 1994:35).

Vinculado a las actitudes desaprobadas en lo que respecta a los vicios, lo que también fue asunto de discusión, eran las amistades consideradas como malas compañías; las cuales eran vistas como la razón por la cual una persona realizaba acciones socialmente no aceptadas, que en muchas ocasiones, eran la causa por la cual se caía en los vicios y en el ocio. Este tipo de compañías era reprobado por los adultos referentes de los niños y niñas, entre los que se encontraban los docentes. Se opinaba que las malas juntas o malas compañías determinarían que los futuros adultos se convirtieran en ladrones, alcohólicos o terminaran en prisión. Por esta causa, se planteaban ejemplos en las lecturas, a fin de transmitir la importancia de evitar este tipo de amistades, como la siguiente fábula:

Don Miguel tenía una cotorrita, muy parlera y mansa; pero había tomado la mala costumbre de juntarse con las palomas para ir a comer trigo en la era. Un día Don Miguel cargó la escopeta y pegó dos tiros a las palomas. Cuando fue a recoger las aves que había matado, encontró a su cotorrita herida en una pata con un perdigón.

“Esto te sucede- dijo Don Miguel a la cotorrita- por las malas compañías. Si no te juntaras con las palomas, yo no te hubiera hecho daño.

Desde entonces, el pájaro verde no volvió a mezclarse con las palomas, y como sabía hablar un poco, aprendió a decir: malas compañías.

Cuando veía que el hijo de Don Miguel se juntaba con malos muchachos, la cotorrita gritaba “¡malas compañías! ¡malas compañías!. (Figueira, 1899:88-89)

Por otra parte, se destaca un ejemplo, donde las malas compañías ocasionaron el acceso al vicio del alcohol por parte de un joven, por tanto, le generó como consecuencia que terminara en prisión:

-¿Conoces al pobre viejo Juan Luque?

-¿Si, lo conozco? Ya lo creo tío Felipe: todo el mundo lo conoce es un bebedor sempiterno, que pasa su vida embriagándose.

-Bien, pues yo lo he conocido desde que ambos eramos niños. No había entonces un muchacho más decente y de mejor conducta. Después de que salió de la escuela, y habiendo fallecido su padre, fue colocado en un almacén de la ciudad. Allí se relacionó con malos compañeros. En lugar de emplear sus noches en leer, las pasaba en cafés, bailes y comidas. Pronto aprendió a jugar a la baraja y a jugar por dinero, perdió más de lo que podía pagar.

-Durante algún tiempo las cosas marchaban bien, se casó Juan con una buena mujer, abandonó sus malos hábitos y empezó a recobrar su buena fama.

En la ciudad había aprendido a tomar bebidas fuertes. Me acuerdo que solía decirme: “cuando un hombre empieza a beber, no sabe cuándo concluirá”, por eso agregaba “¡cuidado con el primer trago!.

Muy poco tiempo después sin embargo, Juan cayó en su viejo hábito. Conocía el peligro pero no podía resistir a la tentación de beber. Su pobre madre murió de pena y de vergüenza. Su bondadosa mujer no tardó en seguirla al sepulcro.

Anoche recibí una carta de la ciudad en la que me dicen que Juan Luque, acusado por delito de robo, ha sido condenado a cinco años de prisión.

¡Ah mi querido sobrino! Cuando el tío Felipe no exista, recordad que él os contó la historia de Juan Luque, y decinos siempre a vos mismo: ¡Cuidado con el primer trago!. Si

respetáis el consejo, podéis estar seguro de no llegar a ser jamás un borracho. (Vásquez Acevedo, 1889: 62-63)

En este ejemplo puntual, la intención del autor es mostrar fundamentalmente a los niños, las consecuencias fatales que acarrearía caer en el vicio del alcohol, y de los juegos de azar como las barajas. Si bien la consecuencia para el personaje protagónico fue terminar en prisión, en el ejemplo se retoma la idea de que existió un periodo en el cual Juan Luque pudo retomar su rumbo, dejando atrás el vicio, dicho cambio de actitud fue asociado a su matrimonio.

Lo anterior demuestra la importancia otorgada a la mujer como reina del hogar, donde como se señaló en apartados anteriores, parte de su misión consistía en promover la unión de su familia, administrar correctamente los dineros del hogar que ingresaban por el trabajo remunerado de su marido y evitar que éste despilfarrara sus ingresos en bebida y juegos de azar, sumado a evitar las malas compañías de sus hijos y también de su esposo. En cambio, en este relato se menciona que este funcionamiento óptimo de lo que se consideraba una buena familia, no duró lo suficiente, pues Juan Luque retomó sus hábitos viciosos.

De lo anterior, puede suponerse que la imagen social de la esposa de Juan Luque fue de fracaso. De ahí, que la propia historia señala que la señora falleció por vergüenza, al igual que la madre de Juan Luque. Esto puede interpretarse como un doble fracaso de la misión femenina, donde tanto la madre como la esposa no pudieron convertir a Juan en un hombre moralmente correcto a través de su rol de reinas del hogar. Esto no sucedió en ninguna de las etapas de la vida del personaje, sea en su infancia como en su adultez.

Puede establecerse que la carga moral asignada socialmente al rol de las mujeres ante el cuidado de las conductas de sus hijos y también de su esposo, es causa del sentimiento de vergüenza que ambas mujeres sintieron. La vergüenza comprendida como valor moral íntimo a cultivar por esta nueva sensibilidad, donde el incumplimiento de los mandatos socialmente establecidos recae en la conciencia.

Es interesante retomar un conjunto de lecturas en secuencia que plantea Vásquez Acevedo en su Libro Segundo, donde a través de 4 lecturas, recorre la vida de un personaje llamado Juan Malón, sobre el cual se ve cómo su comportamiento moral va en oposición con las acciones socialmente esperadas, motivo por el cual su vida no tiene un buen desenlace. Todas las lecturas son acompañadas por una imagen del personaje.

En la primera lectura, aparece Juan Malón de niño sentado en una silla con cara enojada y su libro tirado en el piso:

A Juan Malón no le gustan los libros. En la cara se le conoce. La cara habla por él. ¿Te parece que si fuese muchacho bueno, activo y amigo de aprender, tendría una cara como la que tiene? No, su cara sería expresiva y sus ojos brillarían. ¿Y por qué crees que se ha ensuciado y roto el libro de Juan Malón?. Porque no lo cuida jamás. Lo deja tirado por todas partes y nunca hace caso de él (Vásquez Acevedo, 1889:174).



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Segundo*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

Se destaca la importancia asignada al libro de texto, condenando la actitud de no cuidarlo, lo cual demuestra la importancia de la educación y del cumplimiento de las tareas escolares. Se hizo énfasis en sus malos gestos y postura corporal, lo cual lleva al autor a concluir en que no es un muchacho bueno.

En una segunda lectura, la historia de Juan Malón continúa con una imagen del personaje

acostado sobre el suelo, recostado al tronco de un árbol:

¡Mira que hombre haragán! ¿No te parece que tiene la facha de un haragán? ¿Por qué no se levanta y se va a trabajar?. No tiene ganas ni voluntad de trabajar: lo que le gusta es estar acostado y pasar el día durmiendo. ¿No lo conoces? Es Juan Malón. Ahora es un hombre, pero tan haragán como antes. ¡Qué sombrero tan viejo tiene! ¿Por qué no se pone un sombrero mejor?, ¡Un sombrero mejor! ¿Cómo puede tener un sombrero mejor sin dinero y cómo puede tener dinero sin trabajar?.

¿Ves uno de sus zapatos?, observa como salen los dedos del pie, ¿Por qué no compra unos zapatos nuevos? ¡Zapatos nuevos! ¿Cómo puede comprarlos sin dinero?. (Vásquez Acevedo, 1889:175-176)



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Segundo*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

En esta oportunidad, se observa a un Juan Malón adulto, donde lo que la lectura reprocha es la pérdida de tiempo productivo dedicado al ocio. Se insiste en la idea de que debería trabajar, pues uno de los valores predominantes de esta nueva sensibilidad fue la responsabilidad propia por la incorporación en el mercado de trabajo. Se requería de mano de obra disciplinada para impulsar el proceso de desarrollo capitalista a través del modelo agroexportador; condenando todo hábito gauchesco que impidiera tal funcionamiento social, político y económico.

En la siguiente lectura, se ve a Juan Malón parado junto a la puerta de una pulpería:

No hay dudas: aquí está otra vez. Es el mismo hombre, un poco más viejo nomás. Es el mismo Juan Malón. Se conoce por el aspecto y por la expresión de la cara. Pero ¿dónde está ahora? Está en el camino de la perdición.

¿Qué casa es esta en cuya puerta se halla? Es una pulpería. ¿Y qué hace Juan Malón ahí? Ha venido a comprar bebida, quiere que le llenen la botella de caña. ¿No ves la botella que saca del bolsillo?

¿Qué le hará la caña? Si bebe un trago se pondrá alegre y conversador. Si bebe unos cuantos hablará disparates y si bebe muchos, perderá la razón y se embriagará de tal modo que se caerá por la calle. Esto es lo que sucede con la caña y con todas las bebidas fuertes, se empieza con poco y se acaba con mucho. (Vásquez Acevedo, 1889: 177-178)



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Segundo*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

A través de Juan Malón, el autor pretende enfatizar el peligro del vicio al alcohol, mediante una secuencia lineal de las consecuencias físicas que acompañan el proceso de beber algo, comenzando por hablar disparates, perder la razón y caer desmayado en la calle. Su objetivo fue intimidar a los niños a través del relato de los efectos del alcohol.

Puede identificarse además, que la referencia a Juan Malón como una persona alcohólica se asocia con un mal aspecto físico en cuanto a su ropa, así como también a sus expresiones faciales,

las cuales se las vincula con la maldad.

Como se mencionó en el análisis de las prácticas higienistas que aparecen en los libros de texto, los vicios, principalmente el vicio al alcohol, fue uno de los más sancionados moralmente por el poder médico, apoyado también por la institución escolar. Este vicio, además de generar males físicos, ocasionaba problemas en el núcleo familiar, cuando el orden social deseado para la familia tipo no era respetado. El alcoholismo era vinculado con el derroche del dinero del hogar, que impediría el ahorro y acarrearía problemas de sustento familiar, culpabilizando primero a la esposa por no garantizar el funcionamiento óptimo de su familia y luego al esposo por caer en actos viciosos.

En la última lectura, se visualiza a Juan Malón en prisión y se describen las consecuencias de sus actos:

¿Qué se hizo ese hombre Juan Malón? ¿Se hizo un borracho? Si, se hizo primero un borracho y después como no ganaba dinero para comprar caña, se hizo ladrón y fue metido en la cárcel. Ahora está en la cárcel ¿lo ves?.

Si, lo veo roto, sentado en una cama de paja y dentro de un calabozo húmedo y oscuro. Los borrachos son seres despreciables. No tienen vergüenza. Todos se burlan de ellos. Acaban en las cárceles o mueren en las esquinas, abandonados de todos, hasta de sus propias familias, que se avergüenzan de su conducta.

Su mujer, ¡qué desgraciada parece! quizás no tiene ni un pedacito de pan en su casa. Mira ahora lo que hace, anda pidiendo limosna. Ella dice que no pediría para sí misma, pero ¿cómo puede dejar de pedir para sus pobres hijitos que se mueren de hambre? ¡Ojalá le den mucho pan y mucho dinero!.

Ahora dime: ¿quién tiene la culpa de la triste situación de esa mujer? La culpa la tiene Juan Malón, su marido; Juan Malón, el muchacho indolente y desaplicado; Juan Malón, el

hombre haragán; Juan Malón, el borracho; Juan Malón, el ladrón. (Vásquez Acevedo, 1889: 179-183)



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Segundo*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay

Esta última representación del personaje reitera la secuencia negativa que se genera a partir de caer en un vicio. Tal es así, que de ser borracho se convirtió en ladrón y por tanto fue enviado a prisión. A continuación, todos los calificativos que describen al personaje contienen una carga negativa al señalar que es un ser despreciable, sinvergüenza, abandonado por todos.

Lo que aquí se identifica es la intención del autor de demostrar la necesidad de enfocarse desde la infancia en la promoción de los valores aceptados para encontrarse inscriptos socialmente. De hacer caso omiso, las consecuencias serían vivenciar una situación similar a la de Juan Malón. Parece estar presente la noción popular de que si no se cultiva desde la infancia la idea de convertirse en ciudadanos de bien, ya no hay posibilidad de regresar sobre los errores para enmendarlos.

El sentimiento de vergüenza que aparece por parte de la propia familia del personaje, es el efecto del peso moral que la sociedad hace caer sobre quienes no logran acatar los preceptos morales que emanan del colectivo social.

Por otra parte, se menciona la situación de los hijos y la esposa de Juan Malón, donde se destaca que se vio obligada a pedir limosna. En este caso, se observa que a pesar de la insistencia

moral en la promoción del trabajo y el ahorro, evitando la holgazanería y la pereza, se identifica aquí un caso en el que se apela a la caridad para beneficio de esta familia y se insiste en la importancia de atender al llamado de la caridad.

Debido a lo anterior, puede concluirse que este tipo de consejo, acerca de responder a situaciones puntuales con caridad, es dirigido a la infancia lectora de clase media; pues a pesar de que muchas de las situaciones que plantean los libros parecen estar dirigidas a niños de estratos socioeconómicos bajos (insistiendo en la higiene del hogar, en evitar vicios y en promover el ahorro, entre otros aspectos), este caso que alude a la importancia de dar dinero y pan a quien más lo necesite, apunta a la infancia que, por su condición económica familiar, puede asumir esta tarea moral.

Puede concluirse que el autor expone al personaje de Juan Malón como una figura a la que no se debe imitar en sus actos, o de lo contrario, aquellos niños que actuaran de igual forma se los marginará socialmente y no tendrán más salida que la penitenciaría o la muerte. Se utilizó este tipo de casos extremos, demostrando la importancia que la sociedad de inicios del siglo XX asignaba al comportamiento moral y por tanto, a la conformación de hombres y mujeres como buenos ciudadanos.

El trasfondo de este caso puntual, revela la noción de criminalización de la pobreza. Como se estableció previamente, se incorporó el rol de “policía de la familia” (Donzelot, 1979) por parte del Estado a través de sus instituciones de socialización secundaria; donde el foco fue puesto en el control de las familias pobres, para evitar la reproducción de situaciones como las que se ejemplifican con el caso de Juan Malón, quien acabó en prisión.

Por otro lado, las lecturas ilustran las acciones caritativas como dotadas de un valor moral a tener presente. A pesar de que la educación pública se caracterizaba por su laicidad; se identifican ciertas pautas a promover en la conducta infantil que provienen del catolicismo. Entre estas, se asocian todas las prácticas de control y empaque del cuerpo, pero a su vez, una cualidad a incentivar

es el acto de la caridad; donde se puntualizan acciones de beneficencia hacia mendigos, niños y niñas pobres y principalmente, adultos mayores.

En este sentido, enfatizó Varela (1964:158) “la moral es para el espíritu, lo que la higiene para el cuerpo”. Desde su perspectiva remarcó la importancia de la intervención de la escuela en “(...) desarrollar las fuerzas físicas, morales e intelectuales del niño dándoles conocimientos útiles, preparándolo para la práctica de todas las virtudes y el cumplimiento de todos los deberes sociales” (Varela, 1964:105); insistiendo que dada la múltiple convivencia de cultos religiosos, “la enseñanza religiosa debe dejarse a la familia y al sacerdocio” (Varela, 1964: 105).

A pesar de ello, en varios ejemplos planteados en las lecturas, pueden distinguirse acciones o actitudes que se pretenden promover en los niños y niñas, las cuales responden a una práctica típica del catolicismo como lo es la caridad.

“Dos niños, Alfredo y Antonio, iban ayer a la escuela. En la calle vieron un pobrecito viejo cojo. Tenía toda la ropa rota. Antonio y Alfredo tuvieron lástima de él” (Vásquez Acevedo, 1884: 51).



Vásquez Acevedo, A (1884) *Libro Primero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

“Un muchacho pobre, que anda descalzo, se acerca al señor para pedirle una limosna. El señor le da algunas monedas de cobre, y le dice que vaya a su casa a buscar unos zapatos viejos de su hijito y una ropita de abrigo” (Vásquez Acevedo, 1884:140).

Los ejemplos enfatizan en la caridad como un hábito a cultivar en los niños, donde los

sujetos en situación de vulnerabilidad, parecen ser visualizados como personas merecedoras de actos caritativos.

Alberto y Elisa fueron a visitar a su abuela, quien les regaló a cada uno una moneda de cincuenta centésimos.

A la vuelta de la esquina los hermanos encontraron a una mujer con dos criaturas, que pedía limosna. La pobre madre parecía muy desgraciada. Su traje, lo mismo que el de sus hijitos, estaba desgastado, rasgado, hecho pedazos. “Dadme una limosna por el amor de dios niñitos; dadme algunos centavos si podeis para comprar pan a mis hijitos. Su padre está enfermo, yo soy por el momento su único apoyo, y mi poca salud no me permite trabajar”.

Elisa, muy conmovida por el espectáculo tan doloroso, no pensó ya en aumentar sus economías. Sacó la moneda que llevaba en el bolsillo, y la entregó a la pobre mujer. Ésta le dio las gracias, diciéndole que Dios pagaría su noble acción. (Vásquez Acevedo, 1889:191-192)

Madre: ayer un desgraciado

una mano me alargó,

y entre sollozos me dijo:

¡Una limosna por Dios!

Al verme dobló su frente,

pálida por el dolor

y entre profundos suspiros,

una lágrima vertió.

Le di una limosna madre,

y él la mando me besó

y tembloroso me dijo:

¡Gracias! que os lo pague Dios!

Y cuando dejéis la tierra,

y a la celeste mansión,

volaris, peregrina virgen,

hermosa y pura cual hoy

Implorad por los mendigos

que viven en la aflicción (Vásquez Acevedo, 1889:224-225).

Nuevamente otro ejemplo reitera a un mendigo como protagonista:

Dos hermanos vieron a un mendigo que dormía en el atrio de una iglesia. Uno de ellos aproximóse al pobre hombre y quiso despertarlo para ofrecerle una limosna. Su hermano le detuvo diciéndole:

- “No hagas eso, dale lo que quieras, pero deja que ese infeliz duerma tranquilamente”.
- “¿Y quién le dirá entonces a ese hombre que yo le he socorrido?”
- “Nadie, pero Dios lo sabrá” (Vásquez Acevedo, 1889:48).

En estos tres últimos ejemplos, aparece una referencia específica a la caridad como un valor cristiano a exaltar, tal es así, que las propias lecturas en su contenido, aluden a la imagen de Dios, quien recompensaría el acto de beneficencia.

Cabe puntualizar que, en estos ejemplos, la caridad aparece a través de la limosna y se representa por medio de la acción de brindar a otros aquello de lo que se puede prescindir, es decir, se entregan monedas, pan y ropa usada. Esto permite conjeturar que esta acción benevolente que se pretendió transmitir a las infancias, forma parte de una práctica cultural filantrópica típica de inicios del siglo XIX.

En el terreno de la educación, las lecturas apuntaron a exaltar la importancia del acceso a la enseñanza y cómo debía ser el comportamiento de los niños y niñas durante el tiempo que permanecían en la institución educativa; a su vez alabaron la tarea del maestro a través de su rol de educador.

Para Varela, la educación moral debía transversalizar todas las lecciones educativas, “la instrucción moral debe estar pues, entremezclada con todos los estudios, y el maestro debe observar con ojo cauteloso toda ocasión propicia de dar una lección sobre tan importante materia” (Varela, 1964:157).

Debido a que la educación era reconocida como un bien mayor, se plantearon algunos consejos o recomendaciones y se promovió una conducta responsable dentro del salón de clases:

“Cuida tus libros y demás útiles escolares. No juegues cuando debes estudiar” (Figueira, 1889:64).

Da gusto ver a Miguelito, cuando entra en la escuela, se quita la gorra con respeto y saluda a las maestras con buen modo.

En la clase durante las lecciones no conversa con sus compañeros, y presta atención a las explicaciones que le da la preceptora.

Permanece sentado en su puesto con la mayor compostura, y sólo se pone en pie cuando la señorita maestra le dirige la palabra o cuando entra en la clase alguna persona mayor. Al

salir de la escuela saluda a la maestra y se va tranquilamente a su casa sin correr ni gritar.

Con el tiempo, será una persona de bien y muy estimada. (Figueira, 1889:116)

Se insiste en el control de las posturas del cuerpo en el ámbito educativo, elogiando la obediencia al respecto; ponderando las cualidades de los niños y niñas que lograron internalizar estos aspectos como parte de la moral socialmente aceptada. Otro aspecto a analizar, es el silencio en clase, pues el hablar durante las lecciones se consideraba una actitud de mala conducta. El propio Varela (1964) apuntó la necesidad de eliminar tal hábito, para evitar distracciones.

El ser una niña o niño estudioso fue una cualidad a destacar:

“Pedro se ha aplicado todo el año y ha conseguido ser uno de los mejores alumnos de la clase tercera” (Figueira, 1902:196).

En este caso, la exaltación del esfuerzo refleja la comparación entre el trabajo y el estudio, explicitando que ambas actividades requieren dedicación. Varela (1964: 297) destaca que “el hombre que con su trabajo, sea de sus manos o su cabeza, ha adquirido una posición en la vida, es respetado por los demás y encuentra una honesta y razonable satisfacción en su éxito”.

Se hace referencia positiva al trabajo de las y los maestros:

“Hijo mío, piensa en lo que te digo: la persona que no se instruye ni trabaja, es como el ágata en bruto, poco vale. Sólo el estudio y el trabajo constante, pulimentan y dan valor al hombre” (Figueira, 1902: 248).

“Estoy muy satisfecho de mi nueva maestra, y haré cuanto pueda por aprovechar sus lecciones y no darle ningún motivo de queja” (Figueira, 1889:19).

La maestra nos explica las lecciones, nos enseña muchas cosas y nos trata muy bien. Todos estamos muy contentos. Después de estudiar, y en el tiempo destinado al recreo, salimos al

patio para correr, saltar, jugar y a veces, para hacer ejercicios gimnásticos. Me agrada mucho la escuela. (Figueira, 1899:99)

Los maestros merecen el mayor cariño y respeto, porque si alguna vez imponen a sus discípulos tareas que estos consideras penosas, es por su bien, únicamente por su bien, que lo hacen, puesto que ellos no pierden nada con que los niños sean ignorantes o mal educados. (Vásquez Acevedo, 1889: 195-196)

Varela enfatizó la necesidad del respeto y admiración al maestro, indicando que “el corazón del niño debe influenciarse para que ame a la escuela y al maestro” (Varela, 1964:293). El afecto hacia el maestro evitaría cometer acciones que, para la autoridad escolar, se determinarían inadecuadas.

Sumado a lo anterior, se identifica que la escuela, a través de los libros de texto utilizados, impulsó los valores del ahorro y el trabajo. Esto, debido al incipiente desarrollo de un país que necesitaba de fuerza de trabajo para impulsar su modelo de desarrollo.

Se incentivó en niños y niñas la idea de priorizar el trabajo e impulsar el ahorro:

Cuando tenga más edad, trabajaré y ahorraré cuanto pueda. El dinero es necesario para vivir y para ayudar a vivir.

Después del trabajo, he de descansar y divertirme. El descanso y las diversiones útiles, conservan la salud del cuerpo y la alegría del alma, y dan nuevas fuerzas para el trabajo. (Figueira, 1899:134)



Figueira, J.H (1899) *¡Adelante! Lecciones y ejercicios normales de lectura escritura corriente y ortografía usual*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay,

Hijo mío, es necesario trabajar. Mira: todo lo que te rodea trabaja; no hay en el mundo un ser que permanezca ocioso.

La abeja trabaja para elaborar la cera y la miel que le sirve de alimento. Trabaja el pajarillo para recibir granos, cazar insectos y construir su nido. El buey arrastra el arado y abre en la tierra los surcos donde el hombre siembra el trigo y otros cereales.

Trabaja el hombre para alimentarse y vestirse, para tener un hogar para él y su familia y asegurar su bienestar. Trabaja el médico para curar al enfermo, trabaja el abogado para defender los derechos del hombre, trabaja el maestro para educar e instruir a la juventud.

Todos los seres trabajan, porque el trabajo es necesario para ser útil y realizar la vida.

Hijo mío, trabaja, aprovecha ahora el tiempo y las fuerzas que tienes, que el trabajo es un tesoro y el tiempo perdido no se recupera jamás. (Figueira, 1902:18-19)

Trabaja intelectual y manualmente si puedes, porque el trabajo apropiado y útil es la panacea universal: renueva nuestro ser y retribuye a la naturaleza y a la sociedad lo que de ellas tomamos para conservarnos y para vivir.

Si trabajas con placer y provecho, cada día de trabajo será para ti un día de nueva vida, un día de fiesta. (Figueira, 1902: 71)

Existió, a través de las lecciones escolares, la intención de formar a las infancias para su adultez en relación a los asuntos de trabajo y ahorro. Podría establecerse, a partir de lo analizado previamente, que los niños debían asumir la importancia del acceso al empleo y todo lo que éste significaba para garantizar el bienestar de la familia. En cambio, puede suponerse que las recomendaciones que insistían en impedir el derroche e incentivar el ahorro económico, iban dirigidas a las niñas; quienes por su futura y esperada condición de esposas tenían la misión de administrar el sueldo de su marido; evitando gastos innecesarios y despilfarros.

Son las propias lecturas que aconsejaban cómo regular los gastos, por este motivo, se describían ciertas pautas sobre cómo llevar a cabo el orden económico:

“No comprar objetos por la sola razón de que sean útiles, sino porque los necesitamos. Cuidar los pequeños gastos diarios. No precipitarnos para realizar una compra importante, pensarlo bien y esperar algún tiempo” (Figueira, 1902:129).

En el libro “Trabajo” de Figueira (1902:189) se explicita una serie de máximas morales a seguir por los y las infantes en lo que respecta a su actitud ante el trabajo y el ahorro, entre ellas se encuentran frases como “el que nada hace nada vale”; “tanto el pobre como el rico deben ocuparse de algún trabajo útil”, “el haragán vive a expensas de aquellos que trabajan”, “el hombre más ocupado es el más feliz”.

Paralelamente a estos aspectos, a nivel social también se impulsó el sentimiento nacionalista, pretendiendo generar adhesiones patrióticas en torno a la imagen de una nación incipiente. Por este motivo, se alabó la figura de héroes nacionales, así como también de símbolos patrios:

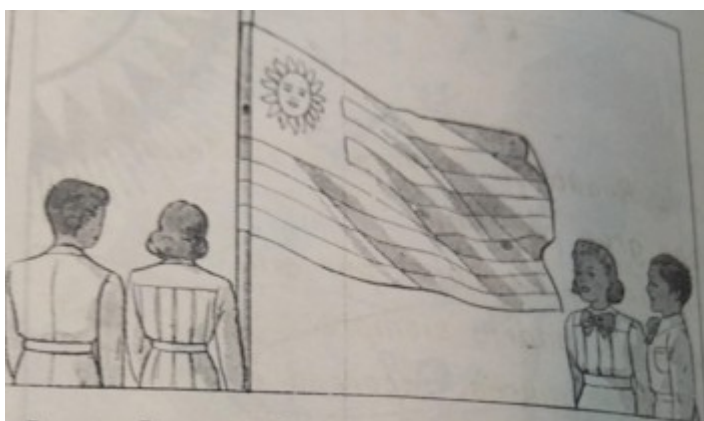
Todos los uruguayos veneramos y amamos la memoria de José Artigas. Este glorioso

general uruguayo nació en Montevideo el 19 de junio de 1764. Artigas luchó con valor y fé por la independencia de nuestra hermosa y querida patria. Era bondadoso, inteligente y modesto. (Figueira, 1892: 68)



Figueira, J.H (1892) *¿Quieres leer? Método analítico sintético para la enseñanza elemental de la lectura y la ortografía*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

Mirad la bandera uruguayaya. Cuando ondea acariciada por el viento, parece que llama a los orientales para unirlos en fraternal abrazo. Quiero portarme bien, estudiar y trabajar, así podré ser más útil a mi familia y a mi patria. ¡Viva la bandera uruguayaya! ¡Viva la República Oriental del Uruguay!. (Figueira, 1892:70)



Figueira, J.H (1892) *¿Quieres leer? Método analítico sintético para la enseñanza elemental de la lectura y la ortografía*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

“Es la República Oriental muy bella; tiene gran porvenir. Vivir unidos y trabajad por ella. ¡Dulce es amarla siempre hasta morir!” (Figueira, 1892:71).

Mi bandera es tan hermosa como el cielo, del que ha copiado sus colores. El soldado, cuando en el combate se siente desfallecer, adquiere nuevas fuerzas viendo ondear la bandera nacional en medio del humo y de las balas. (Figueira, 1899: 182-183)

Debe recordarse que este contexto de modernización y transformación cultural, social y económica, coincide con la construcción del estado nación, que comenzaba a florecer a inicios del siglo XX; cuestión que lleva a comprender el énfasis puesto en estos ejemplos que aluden a símbolos patrios.

Por otra parte, aparecen lecturas que demuestran que las actitudes racistas estaban presente. De este modo, en las lecturas donde aparecen personas afrodescendientes, siempre es en relación a tareas de servidumbre y se remarca la noción de que su tez es negra. Haciendo referencia a una imagen que aparece vinculada al texto, donde un hombre afrodescendiente carga en sus hombros a una persona de tez blanca. se lee:

Aquí hay un hombre que pasa un arroyo montado a babucha de otro hombre. ¿Te parece que los dos hombres son blancos? ¿Cuál es negro? ¿El de arriba o el de abajo? ¿Te parece que el hombre blanco se caerá?. (Vásquez Acevedo, 1889:57)



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Tercero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

En otro ejemplo ocurre algo similar, se insiste en el color de piel y en las características del cuerpo de la sirvientas y de un niño, que parece ser hijo de una de ellas, aludiéndolo con tono despectivo:

Doña María ha ido a la cocina para enseñar a hacer pasteles a Josefa. ¿De qué color es Josefa? ¿Te parece que Josefa está contenta? Me parece que sí, porque se está riendo. ¿Cuál tiene más grande la nariz? ¿Doña María o Josefa? ¿Cuál tiene los labios más gruesos? Doña María tiene la nariz delgada y los labios finos.

¿Ves a la negrita? Sí, tiene motas en la cabeza. Se llama Petrona. ¿Ves al negrito cabeza de melón?.

¿Qué tiene Josefa en la cabeza? ¿Son sus brazos tan blancos como los de Doña María? ¿Tiene las manos negras? Sí, pero están tan limpias como si fuesen blancas. (Vásquez Acevedo, 1889:99-100)



Vásquez Acevedo, A (1889) *Libro Tercero*. [Ilustración]. Consultado en Biblioteca Nacional de Uruguay.

En este último caso planteado, se reitera la idea de que lo blanco estaba vinculado con la pureza, lo limpio, lo aceptable. La idea de negritud es expresada como suciedad. Dado que en el ejemplo anterior uno de los personajes es una sirvienta de una familia blanca, es decir que sirve y atiende sus quehaceres, se justifica la noción de que esas manos, a pesar de ser negras, son limpias

como las manos blancas.

Uno de los ejemplos pretendía dejar como moraleja la inoperancia de ser caritativo ante el pedido de ayuda de un hombre afrodescendiente. Sin embargo, es notorio identificar que dicho ejemplo alude al hombre blanco como “señor”, mientras que al hombre afrodescendiente se lo cataloga como “negro” :

Se hallaba una mañana un señor en la puerta de su casa cuando se aproximó a él un negro de humilde traza, y le pidió un jarro de agua. El señor le contestó “no tengo agua para ti negro vago, vete”.

Pasado un tiempo, el señor que era muy aficionado a la caza, salió una vez a cazar y se alejó de los parajes conocidos que se extravió, sin acertar a tomar rumbo de su casa.

Un negro, a quien vió allí le dijo: “el paraje en que ustedes se halla dista mucho de su casa. Usted no podrá llegar a ella esta noche, pero si usted quiere permanecer aquí hasta mañana por la mañana, yo le daré alojamiento con placer”.

El amable ofrecimiento fue aceptado. El hombre de color preparó una modesta comida para su huésped y le hizo una cama con cueros de carneros para que pasase la noche en ella. A la mañana siguiente el mismo negro condujo al señor hasta el camino de su casa. Una vez en él, se paró el negro delante del señor, y mirándolo con atención le preguntó si no lo conocía.

-“Me parece que lo he visto alguna vez a usted, pero no se donde”.

- “Sí, dijo el moreno, usted me vio una vez en la puerta de su casa. Voy a darle ahora un consejo: si en lo futuro algun pobre negro cansad, hambriento y sediento se acerca a usted, para pedirle un jarro de agua, no le conteste usted: vete negro vago”. (Vásquez Acevedo, 1889: 60-61)

Estos ejemplos, que reflejan una perspectiva racista ante personas afrodescendientes,

responden a lo que el historiador estadounidense George Reid denominó como “afrolatinoamérica”, tratándose de una concepción que se dio desde 1880 a 1930, donde los países latinoamericanos que contaban al menos con 5% de la población de origen o con ascendencia africana, pretendieron hacer un “blanqueamiento” de la población (Frega et.al, 2019: 141).

El blanqueamiento implicaba la búsqueda de sociedades con mayores similitudes a las europeas, las cuales eran la mayor referencia latinoamericana debido a los procesos de colonización; por este motivo, se impulsó la inmigración europea hacia latinoamérica. Estos aspectos generaron los pensamientos y discursos racistas que ocasionaron repudio hacia las personas de origen africano (Frega et.al, 2019).

Por otra parte, cabe notar que estos ejemplos, a pesar de presentar una faceta racista, demuestran por otro lado, la necesidad de reconocer el buen trato hacia las personas afrodescendientes, recalcando que todos por igual merecen respeto.

Al respecto Frega et. al (2019:143) destacan:

El relato nacional que se construyó entre las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX, al igual que en el resto de América Latina, deja por fuera a los colectivos sociales no blancos. Esto no quiere decir que no existieran, sino que las élites gobernantes decidieron mostrarse al exterior como un país conformado íntegramente por descendientes de europeos.

En estos ejemplos donde las personas afrodescendientes aparecen junto a personas blancas, se hizo énfasis en remarcar los rasgos físicos de las personas morenas. En contraposición, se describe a la persona blanca a partir de adjetivos que aluden a la delicadeza, no ocurriendo esto con los afrodescendientes de quienes el autor parece burlarse cuando alude, por ejemplo, al niño con “cabeza de melón”.

Para finalizar este apartado vinculado a los valores morales identificados en los libros de texto, se retoman de ambas series de lectura, textos titulados como “máximas morales” o

“consejos”, donde tanto Figueira como Vásquez Acevedo, puntualizaron recomendaciones para los escolares, sobre cómo conducirse en la vida de una forma moralmente correcta. De este modo aparecen máximas morales en formato de rima, expuestas por Figueira (1900:122-123-125) :

“Da de comer al hambriento y Dios te dará sustento”; “el que tus faltas reprende, tu futuro bien entiende”; “la razón aunque severa, es amiga verdadera”; “si es bueno y dócil un niño, de todos gana cariño”; “quien maltrata a un animal, no muestra su buen natural”; “en boca del mentiroso, lo cierto se hace dudoso”.

El autor también establece una serie de consejos sobre cómo conducirse en la calle, sobre cómo comportarse en la mesa y consejos sobre el orden. En lo que refiere al primer aspecto, destaca: “debes caminar lentamente por la calle, observando buenos modales. No llares a nadie a gritos o chistándole. Cuando tengas que saludar, emplea siempre la mano derecha” (Figueira, 1900:118).

En cuanto al comportamiento en la mesa, indica:

Nunca tomes asiento a la mesa sin que antes lo hayan hecho tus padres y demás personas mayores. La servilleta, una vez doblada, la extenderás sobre las rodillas, y sólo la usarás para limpiarte los labios. Come lentamente, mastica bien la comida pero sin abrir la boca ni hacer ruidos. (Figueira, 1900:165)

Sobre el cuidado y el orden, puntualiza “sin orden ni cuidado todo se pierde y se viene a disgusto”; “cuida que cada cosa esté en su lugar”; “no uses ni toques objetos ajenos sin la correspondiente autorización” (Figueira, 1900:139).

Por su parte, Vásquez Acevedo (1894:244-245) presentó una lectura donde expuso una lista de virtudes con las que una persona debía contar para su buena moral. Entre ellas se encontraban: “Templanza: no comer nunca en exceso”; “Silencio: no decir sino lo que puede ser útil”; “Orden: que cada cosa tenga su lugar”; “Resolución: tomar la resolución de hacer lo que el deber

aconseje”; “Economía: no gastar nada sino para el bien propio o de los semejantes”; “Trabajo: ocuparse siempre en alguna cosa útil”; “Sinceridad: hablar como se piensa”; “Justicia: no hacer daño a nadie obrando mal o dejando de obrar como el deber lo impone”; “Limpieza: no soportar ninguna suciedad ni en el cuerpo ni en las ropas, ni en las habitaciones”; “Moderación: evitar exageraciones”.

Es de destacar que el autor, ya desde el inicio del libro tercero, advierte las cargas morales que las lecturas presentan, las cuales se pretende que incorporen. “Las lecciones están destinadas a adiestrarlos en la asignatura y a inspirarles buenas ideas y sentimientos morales” (Vásquez Acevedo, 1889:4).

Se debe tener presente que la noción de educación moral pretendía que los niños y niñas internalizaran y convivieran con las pautas morales socialmente establecidas, de no hacerlo surgiría por sí mismo el sentimiento de vergüenza y culpa. Esto se debe a que la autoridad moral emana del propio colectivo social que fue adoptando las conductas a definir como moralmente aceptables. Por esta razón, como retoma Barrán (1994), la desobediencia era vista como un acto de crueldad de parte del infante hacia su familia, generando a sí mismo culpa, llevándolo a corregirse y dominarse a sí mismo.

Las recomendaciones se dirigían a las niñas y niños buenos, con el fin de ser conscientes de las posibles sanciones que les ocurrirían en caso de ser malas o malos; debiendo asumir que la amenaza es externa y se deben interiorizar las normas morales para evitar sus consecuencias.

Si bien el carácter del análisis de estos ejemplos asociados a los valores morales difundidos responden a la arista disciplinaria de la educación, no debe dejarse atrás la perspectiva innovadora y liberal para la época, que nutrió estos postulados morales. Esto significa, que es necesario considerar que a pesar del carácter normalizador dirigido a la población, lo que se pretendió efectuar fue la garantía de una sociedad instruida, capaz de desenvolverse con mayores herramientas en el mercado laboral.

Por tanto coexistió una tensión entre la acción represiva del Estado, que monopolizó el poder político de coacción y criminalizó al “gaucho” considerado vagabundo, penalizando por tanto prácticas de abigeato que se volvieron delito; y las acciones consensuales a través de la educación. Esto significa que la promoción de la obligatoriedad de la educación, tuvo como fin lograr consensos culturales y sociales, con el propósito de formar a los ciudadanos y ciudadanas para su inscripción en el mercado laboral y a su vez, homogeneizar pautas sociales de convivencia que trajeran aparejado el orden y la paz social .

12. Reflexiones finales

La presente investigación pretendió dar cuenta de los valores, normas y costumbres que fueron transmitidos por los libros de textos escolares e intervinieron en la construcción subjetiva de la niñez. Por tal motivo, el análisis se centró en tres aspectos puntuales: los roles de género, las prácticas higienistas y los valores morales difundidos a través de los libros de texto.

Como se señaló previamente, los libros de texto jugaron un rol fundamental, no solo por su contenido académico, sino por las representaciones sociales que transmitieron a través de sus relatos literarios, las cuales fueron parte de ese entramado educativo que moldeó los pensamientos de las infancias lectoras.

A grandes rasgos, puede establecerse que fueron múltiples los factores que influyeron en conformar la subjetividad de la infancia moderna; sin embargo, lo que esta investigación pretendió comprender, fue la difusión de tres aspectos puntuales. Sumado a esto, cabe recordar que estos factores fueron estudiados únicamente a través de los ejemplos de los libros de texto escolares utilizados.

12.1 Breves reflexiones en torno a roles de género

Puntualizando en los roles de género identificados a través de los textos, no representó una

sorprende observar una marcada distinción entre los roles femeninos y masculinos expresados en actividades de la vida cotidiana. En ellos se pudo identificar, como se esperaba, una clara expresión de la participación del hombre en el ámbito público como proveedor de la familia, así como también la imagen de la mujer en el ámbito privado, desde la asignación social de la función reproductiva.

Lo que es de destacar de estos ejemplos en torno a los mandatos de género, es la especificidad de los autores por clarificar a la infancia lectora cuáles debían ser sus comportamientos según su sexo biológico. Es decir, se percibe a través de las expresiones de los relatos y en muchos casos acompañadas por imágenes, la insistencia en especificar tanto a niñas como a niños, cómo actuar según el correspondiente ámbito.

A nivel general, los niños aparecen en espacios vinculados a lo laboral, sea observando o apoyando el trabajo de los adultos, principalmente en ámbitos rurales. Aquí lo que se manifiesta es la necesidad del trabajo sacrificado, el esfuerzo y la dedicación que eso conlleva. Sumado a esto, se ven ejemplos de niños que por su situación familiar, debían sin mayor opción, dedicar gran parte de su tiempo a tareas remuneradas para apoyar a su familia, aspecto muy valorado en los ejemplos.

Esta última cuestión, deja en evidencia que hubo un importante énfasis en la educación de la infancia, pero también se reconocía positivamente el trabajo infantil, en caso de que fuera necesario para la manutención del hogar.

Cabe mencionar que el ingreso temprano de los niños al mercado laboral no fue un aspecto que se preveía identificar en esta investigación. Sin embargo, parece predominar la idea del uso del tiempo de manera utilitaria, incluyendo el trabajo en caso de necesidad.

En el caso de las niñas, fuera del ámbito educativo, los relatos las ubican en espacios propios del hogar, realizando actividades domésticas que implicaban tareas de cocina, costura o aseo de ropa, entre otros aspectos.

Cabe enfatizar, que ambos autores aludían al recato y correcto comportamiento de las niñas a través de su desenvolvimiento en las tareas domésticas, lo cual se distingue a partir del relato pero también a través de las imágenes con exhaustivos detalles. Por ejemplo, al observar cómo aparecen a través de las imágenes previamente expuestas, su recatada postura al sentarse.

La apreciación de las niñas en el ámbito doméstico confirma de antemano que los relatos escolares pretendían concientizarlas de su futuro rol de esposas y madres, galardonándolas en aquellos casos en que su actividad doméstica era correctamente desarrollada, proyectándola a futuro como una buena mujer o buena madre y esposa.

A pesar de que socialmente se le asignó a la mujer tareas exclusivas al ámbito doméstico familiar, se generó en relación a su rol, según la bibliografía estudiada, una tensión entre los mandatos femeninos a seguir en el marco de lo doméstico y el reclamo de derechos y libertades por parte de corrientes feministas. Si bien las feministas, entre las que se encontraban muchas maestras, impulsaron la lucha por la consagración de libertades y derechos de las mujeres en variados ámbitos de la vida social, utilizaron para el logro de los mismos, la bandera de la mujer como “reina del hogar”; es decir, como conocedora de las necesidades de su familia, de los cuidados médicos requeridos para sus hijos, entre otros aspectos (Nari, 2004).

A partir de este conocimiento doméstico adquirido por el mandato social que recaía sobre la mujer y que involucraba prácticas de cuidado y hábitos en torno a la importancia de la puericultura, se basaron las corrientes feministas para luchar por una reconocida posición social en relación a empleos y profesiones que las colocara en espacios de discusión pública de estos temas. De este modo, pretendían ganar terreno en otros ámbitos de la vida social y no exclusivamente pertenecer al espacio privado reducido a la familia.

En relación a los juguetes o espacios de juegos para ambos sexos, los juegos de las niñas respondían a proyecciones futuras de las mismas como esposas y madres, motivo por el cual sus espacios lúdicos aludían a muñecas, cuidado y alimentación de éstas y a tareas de costuras. En el

caso de los varones, se identificaron juegos asociados a la rudeza y la valentía, aspectos opuestos a la sensible niña, por lo cual sus juguetes comprendían armas de fantasía, bolitas, pelotas, entre otros.

Por estas razones, puede señalarse que los libros de texto escolares utilizados de Vásquez Acevedo y Figueira, contribuyeron a la formación de la conciencia de lo que representaba ser varón o mujer en una sociedad moderna, la cual a través de su funcionamiento, impuso y enfatizó en cuáles eran los roles de género asignados según sexo; permitiendo de este modo confirmar uno de los objetivos específicos de esta investigación.

En las lecturas en cuestión, como se señaló en el análisis de los distintos apartados, muchos de los ejemplos fueron acompañados de imágenes, a partir de los cuales se pretendió explicitar en detalle los roles y los lugares socialmente asignados a los sexos; sean estos expresados a través de las minuciosas ilustraciones, así como también clarificando estos mandatos a partir del relato expuesto.

12.2 Breves reflexiones en torno a las prácticas higienistas difundidas

En lo que respecta al objetivo específico que refiere a la difusión de prácticas higienistas a través de los libros de texto, puede señalarse que sí existió una expresa preocupación de la institución escolar por transmitir a las infancias la importancia de la higiene de los cuerpos y de los espacios. Como se estableció en el análisis previo, lo que sucedió fue una alianza entre el poder médico y la institución escolar, la cual permitió una asociación de ambas instituciones para facilitar la difusión de un modelo higienista a las familias uruguayas.

Los parámetros de la medicina para la conformación de individuos sanos, que permitieran un correcto desempeño del funcionamiento social a través de hábitos cotidianos preventivos de la enfermedad y la epidemia, no tuvieron un mejor método que cargar de contenido sanitario y a su

vez moral, a la educación de los niños y niñas; principales difusores de dichas prácticas en el seno familiar.

Las lecturas escolares no se vieron libres de esta carga moralizante que impulsó la medicina, pues a modo de relato, con el fin de aprender lectura y escritura, los mensajes de trasfondo fueron una clara expresión del modelo higienista vigente. Se enfatizó en la importancia del aseo personal y del espacio físico, de la atención médica en casos de enfermedades infecciosas y se ponderó a los profesionales de la medicina.

Este tipo de ejemplos aparece en ambas series y en todos los libros citados, lo cual demuestra el énfasis de la medicina en impulsar esta pauta social en base al modelo higienista, pretendiendo difundirla a los infantes desde sus primeros años escolares.

Sin embargo, cabe tener presente que analizar estas prácticas disciplinarias que se impulsaron desde las corrientes higienistas también muestra una contradicción de trasfondo. A pesar de la línea de intervención normalizadora de los profesionales de la medicina fueron, en general, intelectuales liberales. En este sentido, asumieron la ejecución de acciones sanitarias a partir de prácticas positivistas, es decir, científicas, que dejaban al margen los postulados metafísicos como corrientes válidas para atender los temas de salubridad.

12.3 Breves reflexiones en torno a valores morales difundidos

En lo que concierne a las pautas morales difundidas a través de los textos, puede concluirse que fueron de los aspectos que más se enfatizó en ambas series de lectura. Identificar este aspecto constituía el tercer objetivo de la investigación.

Como se suponía previo a la investigación, los valores morales difundidos orientaron pautas de control del cuerpo, sea a nivel de una correcta postura o enfatizando el recato corporal que

debían poseer, principalmente las niñas, futuras esposas.

Sin embargo, un aspecto curioso fue el de la aparición de varios relatos en formato de fábula, lo cual puede interpretarse como un recurso didáctico utilizado por los autores con el fin de llegar a una mayor atención por parte de los infantes hacia las lecturas; pues en estos casos, se trata de animales que hablan y expresan sus sensaciones a partir de la vivencia de determinada circunstancia. El fin de dichas fábulas era dejar una moraleja, la cual siempre oscilaba en cuestiones vinculadas a la importancia de las buenas acciones o las consecuencias de las malas acciones, como por ejemplo tener malas compañías.

La bibliografía estudiada resalta el exhaustivo trabajo de muchos intelectuales liberales de la época, entre los que se destaca José Pedro Varela, por garantizar un lugar de prestigio a la educación pública.

Varela priorizó tres fines de la educación: la adquisición de conocimientos y del lenguaje, la promoción del pensamiento a partir de las nociones educativas transmitidas y la nutrición de facultades para proyectar un buen estado de salud y habilidades.

Estos fines demuestran el claro objetivo de formación de ciudadanos aptos para la vida social moderna, sea a través de la conformación de personas preparadas para el ejercicio de la ciudadanía a través del voto; así como la consolidación de mano de obra preparada para ser el impulso económico del país.

Visualizar esta perspectiva racionalista de Varela, como un pensador liberal que apostaba por la cientificidad del conocimiento y a la vez por la acción educativa normalizadora, deja entrever que el proceso de modernización de la sociedad uruguaya no se vio exento de contradicciones.

Por otra parte, cabe puntualizar que, a partir del análisis de los valores morales, se identificó otro aspecto que no era una variable a analizar pero se consideró importante destacarla. La misma alude a la referencia que varios ejemplos efectuaron con respecto a cuestiones raciales. Si bien, en

uno de los ejemplos, se puede visualizar que la moraleja es tratar con buenos modos a personas afrodescendientes, a partir de las actitudes de los personajes y de cómo describen y catalogan a las personas afrodescendientes, es posible identificar actitudes racistas vigentes en la época.

Este último aspecto requirió retomar los aportes de Frega et.al (2019) para dilucidar que, a pesar de que los países latinoamericanos contaban con un número significativo de población afrodescendientes a fines del siglo XIX, los gobiernos los ignoraron para demostrar al mundo su origen europeo, de ascendencia blanca, definiendo esta acción, como la necesidad de un “blanqueamiento”.

Por último, cabe enfatizar que existen múltiples factores que influyen en la construcción de subjetividad, sin embargo lo que se pretendió comprender en esta investigación fue cómo la difusión de estas prácticas, contribuyeron en parte, a la construcción de subjetividad de la infancia moderna.

Quienes transitaron por la institución escolar vivenciaron una “acción pedagógica”, donde el agente educador transmitía al agente educando, pautas culturales socialmente aceptadas (Bourdieu y Passeron, 1977). Esta relación de asimetría de poder, donde el educando recibe los contenidos académicos brindados por su educador, genera que los alumnos, en este caso niños y niñas, hayan interpretado su realidad cotidiana a través de las pautas culturales y sociales que le fueron transmitidas.

En este sentido, puede concluirse que el uso de los libros de texto de referencia por parte del cuerpo docente, explica en parte, la subjetividad de las infancias de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

A modo de cierre, puede afirmarse que la importancia de realizar esta investigación de corte histórico radica en comprender las bases históricas de conformación de ciertas representaciones sociales vigentes hoy en día.

Si bien esta investigación no tuvo como objetivo la comprensión de los valores y prácticas de hoy en día, tomar como referencia las nociones de roles de género, pautas morales o comportamientos con base higienista presentes a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, permiten comprender, en parte, la vigencia de ciertas nociones en la actualidad.

13. Referencias

- ANEP (2007) *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión.* Disponible en:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
[fecha de consulta: 5 de Octubre de 2022]
- Araya Umaña, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión.* Cuaderno de Ciencias Sociales 127. FLACSO: Costa Rica.
- Ardao, A. (1968) *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay.* Montevideo, Uruguay: UDELAR.
- Ardao, A. (2013) *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay.* Montevideo, Uruguay: UDELAR.
- Aries, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid, España: Taurus.
- Augustowsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barrán, J. P. (1993) *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo.* Tomo 3. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1993) *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La ortopedia de los pobres.* Tomo 2. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P (1994) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920).* Tomo 2. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P (1996) *Historia de la vida privada en el Uruguay.* Montevideo, Uruguay: Ed. Santillana.
- Berisso, L. y Bernardo, H. (2014) *Introducción al pensamiento uruguayo.* Montevideo, Uruguay: Editorial Fin de Siglo.
- Bralich, J. (1990) *Los textos escolares como instrumento ideológico.* Montevideo, Udelar.
- Bourdieu, P ; Rissexon, J.C (1977) *La Reproducción-Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* España. Ed.Laia.

- Butler, J (1999) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Editorial Paidós.
- Carli, S (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Cicchelli-Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1999). *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Conte, Diego (2008). La supresión del torno en la Casa de Expósitos en 1892. Apuntes acerca de la formación de las instituciones para la infancia. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. [fecha de consulta: 06 de Octubre de 2022] Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-096/362>
- De Martino, M (1995) Una genealogía de la familia uruguaya: familia y modernización en el Uruguay del 900. *Revista Fronteras* (Nº1) pp.17-64 [fecha de consulta: 09 de Mayo de 2023] Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28374>
- Donzelot, J. (1979) *La policía de las familias*. Valencia, España: Pre-textos.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisea.
- Espiga, S. (2015) *La infancia normalizada. Libros, maestros, e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo, Uruguay: Antitesis editorial
- Frega, A.; Duffau, N.; Chagas, K y Stalla, N. (cord.) (2019) *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- García, S. (2001) Análisis de los cambios en las políticas públicas de infancia. *Documento de Trabajo N°8*. Montevideo, Uruguay: FCS-UDELAR.
- Grajales Guerra, T. (2002). La metodología de la investigación histórica: una crisis

compartida. *Enfoques*, XIV (I), pp. 5-21.[fecha de Consulta: 27 de Junio de 2022].

Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914104.pdf>

- Lavrin, A. (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Leopold, S. (2002) *Tratos y Destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973)*. Montevideo, Uruguay: UDELAR- UFRJ.
- Leopold, S. (2015) *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo, Uruguay: CSIC-UDELAR.
- Liberman, B. (2018) *Construcción discursiva de la niñez en la educación: rupturas y continuidades histórico-sociales*. [Tesis] Facultad de Psicología. Montevideo: Udelar. [en línea] Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22181/1/Liberman%20Jablonsky%2c%20Beatriz.pdf>
- Luisi, L (1922) *Ideas sobre Educación*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca Digital de autores uruguayos.
- Moras, L.E (2000) *De la tierra purpúrea al laboratorio social*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Nari, M. (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Oroño, M. (2013) *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. [Tesis] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR: Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9269/1/Oro%C3%B1o%2C%20Mariela.pdf>
- Ortega, E. (s/d) *La medicalización de la asistencia en Uruguay a principios del siglo XX*.

Ponencia presentada en jornada de la Sociedade Brasileira de História da Ciência. Brasil.

Disponible en:

http://www.13snhct.sbhc.org.br/resources/anais/10/1345066100_ARQUIVO_PonenciaOrtegaSBHC.pdf [último acceso: 24/03/2022]

- Osta, L (2020) *La infancia del torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX*. Montevideo, Uruguay: BMR Académica.
- Palomeque, A (2010) La sociedad de Amigos de la educación popular, primera etapa reformista de la escuela pública. *Anales del Instituto de Profesores Artigas. Segunda época N°4* pp.241-247.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, 31(1)*,11-22.[fecha de Consulta 27 de Junio de 2022]. ISSN: 0101-9031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rostagnol, S (1993) *Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros escolares*. Udelar-FHCE. Departamento de Antropología Social SYPLU.
- Scarone, A (1937) *Uruguayos contemporáneos. Nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos*. Editorial Barreiro y Ramos: Montevideo.
- Vallés, J. (2000) *Las Políticas públicas*. En Ciencia Política. Una introducción. España: Editorial Ariel.
- Vázquez, A (2017) Revisando la educación, desde su ontología a la práctica actual. En *Revista Fronteras N°10*. (pp. 153-162).
- Urreiteizta Valles, M.T. La subjetividad como fenómeno sociohistórico Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 19, núm. 55, mayo-agosto, 2009, pp. 417-439 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70517703011.pdf>

13.1 Fuentes primarias

- Decreto-Ley N°1350 de Educación Común del 24 de agosto de 1877.
- Figueira, J. H. (1892) *¿Quieres leer? Método analítico sintético para la enseñanza elemental de la lectura y la ortografía*. Montevideo, Barreiro y Ramos.
- Figueira, J. H. (1899) *¡Adelante! Lecciones y ejercicios normales de lectura escritura corriente y ortografía usual*. Montevideo, Barreiro y Ramos.
- Figueira, J. H. (1902) *Trabajo: nuevo método de lectura expresiva y de literatura*. Montevideo, Barreiro y Ramos.
- Figueira, J. H. (1900) *Un buen amigo, libro tercero: nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual*. Montevideo, Barreiro y Ramos.
- Varela, J.P (1964) *Obras pedagógicas: La educación del pueblo* (vol.49- I). Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Varela, J.P (1964) *Obras pedagógicas: La legislación escolar* (vol.51- I). Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Vázquez Acevedo, A. (1884) *Serie graduada de libros de lectura. Libro primero*. Montevideo, Imprenta artística.
- Vázquez Acevedo, A. (1889) *Serie graduada de libros de lectura. Libro segundo*. Montevideo, Imprenta artística.
- Vázquez Acevedo, A. (1889) *Serie graduada de libros de lectura. Libro tercero*. Montevideo, Imprenta artística.
- Vázquez Acevedo, A (1894) *Serie graduada de Libros de Lectura. Libro cuarto de lectura*. Montevideo, Dornaleche y Reyes.