



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Maestría en Ciencias Humanas – Opción Historia Rioplatense
Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas. Opción Historia
Rioplatense

La Escuela de Artes y Oficios. Una aproximación social y
cultural. Montevideo (1878-1915)

Autor: Andrea Antuña Manganelli

Director de tesis: Dr. Nicolás Duffau

Montevideo, 22 de noviembre de 2024

Montevideo, 18 de noviembre de 2024

Comisión Académica de Posgrados de la Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación

Estimados colegas:

En mi carácter de único tutor, expreso mi aval para que Andrea Antuña presente su tesis de maestría titulada La Escuela de Artes y Oficios. Una aproximación social y cultural. Montevideo (1878-1915).

Quedo a vuestra disposición por cualquier información ampliatoria.
Saludos cordiales,

A handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, overlapping strokes that form a stylized representation of the name Nicolás Duffau.

Prof. Nicolás Duffau

Agradecimientos

Palabras faltan para agradecer a quienes me han acompañado en este camino para concluir esta tesis. No hay dudas que se trata de un trabajo colectivo ya que comentarios y sugerencias de distintas personas están reflejadas en ella.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutor Nicolás Duffau por su dedicación e intenso trabajo en la corrección de los avances. Su generosidad a la hora de compartir datos, conceptos y consejos fue fundamental.

Esta tesis se inscribió en el programa de Maestría de Ciencias Humanas, Opción Rioplatense por lo que los profesores que formaron parte del mismo están presentes en este trabajo. Además, a mis compañeros de los cursos, especialmente a Ramiro Castro quien me ayudó a entender cuestiones legales imprescindibles para esta investigación. También quiero expresar mi gratitud a los arquitectos Santiago Medero y Laura Alonso, que me han acercado material en distintos momentos de la investigación, así como a Facundo Álvarez con quien compartimos aulas y temas de interés y a Eduardo Porciúncula. A mi amiga Elisa Rodríguez, historiadora que ha sido un soporte importante en este tramo.

Agradezco además al personal de la Biblioteca Nacional, de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades de la Udelar y al equipo del Archivo General de la Nación. Utilicé mayoritariamente las fuentes del archivo ubicado en el Museo de la Universidad del Trabajo (UTU) por lo que agradezco a su personal y especialmente al profesor Leonardo Borges por su tiempo.

Dejo para el final a Felipe, mi hijo, y a Gustavo por escucharme hablar sin parar sobre los niños de la Escuela. Gracias a los dos por su compañía y apoyo.

Índice

Agradecimientos	iii
Tabla de cuadros e ilustraciones	vi
Resumen.....	vii
Abstract	ix
Introducción	- 1 -
Estado de la cuestión.....	- 7 -
Antecedentes bibliográficos referidos a la EAYO	- 23 -
Hipótesis y objetivos	- 28 -
Metodología y fuentes.....	- 31 -
Organización y contenidos	- 34 -
Capítulo 1	- 37 -
1.1 Antecedentes	- 37 -
1.2 Los espacios de control de los pobres. De los primeros barracones hasta el proyecto definitivo de 1889.	- 42 -
1.3 La elite gobernante controla la Escuela	- 58 -
1.4 Menores de edad, huérfanos y vagos. Categorías que se mezclaron en la población de la EAYO.	- 60 -
1.5 El reglamento de 1887 sobre la enseñanza y posteriores cambios.....	- 67 -
1.6 El uso del tiempo y el espacio.....	- 71 -
Capítulo 2	- 80 -
2.1 Los alumnos de la Escuela.	- 80 -
2. 2 El proceso de matriculación. Las contratas.....	- 89 -
2.3 Una escuela de varones. Masculinidades en formación.....	- 92 -

2. 4 Madres y padres contribuyen a la construcción de la <i>masculinidad hegemónica</i>	102 -
2.5 La voz de las madres y de los jóvenes	114 -
2.6 ¿Los padres presentes?	122 -
2.7 Conducta y castigo	124 -
CAPÍTULO 3.....	130 -
3.1 El mundo del trabajo dentro de la Escuela.....	130 -
3.2 Enseñanza y trabajo.....	135 -
3.2 El universo de los proveedores	145 -
3.3 Algunas resistencias	150 -
3.4 Sociabilidades en red.....	156 -
3.5 El mundo del arte	158 -
3.6 La visión de Pedro Figari	172 -
ALGUNAS REFLEXIONES FINALES	177 -
Fuentes	185 -
Documentación de archivo.....	185 -
Fuentes bibliográficas	185 -
Prensa	186 -
Bibliografía	187 -

Tabla de cuadros e ilustraciones

Figura 1. Nuevo plano de Montevideo, Arturo de Seeslstrang, 1865. Intervenido por la autora. P. 3.

Figura 2. Emblema de la Escuela. P.37.

Figura 3 y 4. Plano y fachada del Parque Nacional 1865 – 1879. P. 44.

Figura 5. Fachada del Parque Nacional remodelado. P. 45.

Figura 6. Escuela de Artes y Oficios entre 1880-1889. P.45.

Figura 7. Escuela de Artes y Oficios 1889 en adelante. P. 46.

Figura 8. Puerta de la Ciudadela en la fachada sobre la calle Gonzalo Ramírez. P.46.

Figura 9. Plano de la cárcel de Miguelete. P.54.

Figura 10. Plano de la Escuela de Artes y Oficios (EYAO) 1889 en adelante. P.54.

Figura 11. Plano parcial de Montevideo con la indicación de diferentes establecimientos. P.56.

Figura 12. Fotografía de la esquina de las calles Eduardo Acevedo y 18 de Julio. 1884. P. 65.

Figura 13. Plano de la segunda locación de la Escuela. 1880 1889. P.72.

Figura 14. Fotografía de un grupo de maestros junto al Presidente Gral. Máximo Santos. 1881. P.73.

Figura 15 y 16. Plano de la EYAO. Piso bajo piso principal. P. 76.

Figura 17. Plano del piso alto de la EYAO. P.77.

Figura 18. Tabla de datos de orfandad. Elaboración propia.

Figura 19 y 20. Colonia Educacional de Varones. P. 86 y 87.

Figura 21. Tabla de inflación 1870-1940. P. 141.

Figura 22. Tabla de sueldos 1887 1991. Elaboración propia.

Figura 23. Vista del taller de platería. 1882. P. 158.

Figura 24. Plaza Cagancha decorada para los festejos patrios de 1911. P. 163.

Figura 25. Carro alegórico de Carnaval 1910. P. 164.

Figura 26. Ilustración sobre decoraciones en la Plaza Independencia. 1884. P. 166.

Figura 27. Ilustración sobre decoraciones en la Plaza Independencia. 1883. P. 167.

Figuras 28 y 29. Imágenes de decoraciones en la Plaza Independencia. 1892. P. 169.

Figura 30. Imagen de cielorraso de vivienda de Carlos Caz Ferreira realizado por la EAYO. 1915. P. 172.

Resumen

Esta tesis estudia la Escuela de Artes y Oficios (en adelante EAYO) desde un punto de vista social y cultural, a partir de su origen a fines de 1878 hasta 1915 cuando el abogado y pintor Pedro Figari (1861 -1938) entró como director de la institución. La EAYO comenzó en 1878 en un pabellón militar, destinada a enseñar oficios relacionados con la fabricación de elementos bélicos a los presos. En 1880, un nuevo reglamento transformó el estatus de la institución, estableciendo el ingreso de jóvenes entre 12 y 16 años, cuyos padres o tutores cedían la patria potestad al Estado por un período de cuatro años. Asimismo, recibió a niños huérfanos y de familias pobres de todo el país consolidándose como un lugar de enseñanza de oficios útiles para facilitar su inserción laboral. Inicialmente llamada «cárcel correccional», la institución pasó a ser conocida como «escuela correccional». Aunque esta denominación tenía inicialmente una connotación positiva, con el tiempo adquirió un tono negativo. Para un sector de la población, la EAYO representó una oportunidad educativa para hijos de familias pobres; para la cúpula gubernamental, un mecanismo de control social. Los jóvenes que fueron admitidos en la institución, llevaron, en sus comienzos el estigma de vagos y delincuentes. No obstante, en esta investigación se pretende rebatir esta afirmación a través de un estudio sobre los significados intrínsecos de estos vocablos en el período abordado.

A partir del estudio de las fuentes, bajo una metodología cuantitativa y cualitativa, se pretende mostrar la importancia que tuvo la EAYO en la construcción de la identidad nacional a fines del siglo XIX. Las relaciones internas y externas de la institución generaron espacios para la circulación de discursos sobre la búsqueda de una identidad colectiva, a través de los actores que en ella intervinieron de modo directo o indirecto. Su población incluía alumnos, maestros, vigilantes, directores y personal de servicio, todos ellos cruciales en la transmisión de valores entre los diferentes estratos sociales de Montevideo. Desde el estudio de fuentes que relatan la vida cotidiana de la escuela, se realiza el análisis para tratar de demostrar la verdadera dimensión e importancia de la institución.

Palabras clave: Identidad nacional, Escuela de Artes y Oficios, patria potestad, madres viudas y pobres, orfandad, infancias, internado.

Abstract

This thesis examines the School of Arts and Crafts (hereinafter referred to as EAYO) from a social and cultural perspective, from its origins in late 1878 to 1915, when the lawyer and painter Pedro Figari (1861–1938) became the institution's director. The EAYO began in 1878 in a military pavilion, aimed at teaching trades related to the manufacture of war materials to prisoners. In 1880, a new regulation transformed the institution's status, allowing the admission of young people aged 12 to 16, whose parents or guardians relinquished parental authority to the State for a period of four years. It also welcomed orphaned children and those from impoverished families across the country, establishing itself as a place for teaching practical trades to facilitate their integration into the workforce. Initially referred to as a «correctional prison,» the institution later became known as a «correctional school.» Although this designation initially carried a positive connotation, over time, it acquired a negative tone. For a segment of the population, the EAYO represented an educational opportunity for children from poor families; for the governmental elite, it was a mechanism of social control. The youth admitted to the institution initially bore the stigma of being vagrants and delinquents. However, this research aims to challenge this assertion by studying the intrinsic meanings of these terms during the period in question.

Through the study of sources using both quantitative and qualitative methodologies, this research seeks to highlight the EAYO's importance in shaping national identity in the late 19th century. The institution's internal and external relationships created spaces for the circulation of discourses on the quest for a collective identity, involving actors who participated directly or indirectly. Its population included students, teachers, guards, directors, and service personnel, all of whom were crucial in transmitting values across the different social strata of Montevideo. Based on sources that recount the school's daily life, the analysis aims to demonstrate the institution's true significance and impact.

Keywords: National identity, School of Arts and Crafts, parental authority, widowed and impoverished mothers, orphanhood, childhood, boarding school.

Introducción

El tema a investigar para esta tesis es la Escuela de Artes y Oficios (en adelante EAYO) desde un punto de vista social y cultural, a partir de su origen a fines de 1878 hasta 1915 cuando el doctor en abogacía Pedro Figari (1861 -1938) entró como director de la institución, función que ocupó solo dos años, hasta 1917. En ese lapso trató de imponerle un cariz diferente, introduciendo conceptos asociados a la belleza y al arte en la educación del oficio a los alumnos. Desde su posición como diputado del partido Colorado a principios del siglo XX interpeló la función de la Escuela y tanto los presidentes Lindolfo Cuestas (1897 – 1903) como José Batlle y Ordoñez (1903–1907) le propusieron la dirección, cargo que declinó en aceptar hasta 1915.¹ Su idea insignia era la adquisición de un conocimiento integrado entre el proceso creador, artístico de un objeto y su funcionalidad técnica. Bajo su dirección se eliminaron los castigos y el sistema de internado, se duplicó el número de talleres (introduciendo talleres mixtos) y se sustituyó el concepto de aprendiz técnico por el de obrero-artesano.² Este viraje y su desarrollo es el que justifica la fecha final del arco temporal elegido.

El interés en abordar esta institución surgió de casualidad cuando estudié las escenografías que se colocaban en puntos significativos de la ciudad en las fiestas patrias del siglo XIX, en el marco de la maestría realizada en la Universidad de Montevideo en el año 2020. Como arquitecta me llamó la atención ver en las fotografías la puesta en escena. Imaginaba el proceso de realización de todo el repertorio y lo comparé con mis trabajos como directora de obra. Con esa idea en mente busqué quiénes eran los autores de estas decoraciones. Descubrí un mundo cultural muy amplio en el cual se aunaban esfuerzos entre la población y las

¹ Pedro Figari, *Educación y Arte*, (Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965), 2.

² En esta tesis se integran los conceptos de Pedro Figari antes de su actuación como director. El corte temporal es deliberado ya que se entiende que el marco teórico e historiográfico requerido en temas relacionados con la Educación y con la figura de Pedro Figari sobrepasa los parámetros que aquí se analizan.

autoridades de turno para realizar aquellas arquitecturas efímeras, los peristilos, los arcos de triunfo en cartón y tela, esculturas de yeso, banderines con textos aplicados, realizados para la ocasión con esmero. En esa puesta en escena trabajaron arquitectos, escenógrafos, pintores y actores intermedios que actuaron detrás de bambalinas y que contribuyeron en el proceso de construcción de identidad nacional. Entre estos últimos apareció la Escuela de Artes y Oficios. Con sus trabajos de pintura, con su banda de música, poniendo a punto las plazas, calles y lugares significativos de la ciudad. Visité durante una semana el museo de la Universidad del Trabajo (UTU) para entender mejor quienes formaron parte de la institución. Me encontré con un entramado social mucho más complejo asociado a la Escuela que no pude integrar en esa investigación. Un mundo en el que se entrelazaron el poder, los profesores inmigrantes, la elite montevideana, y familias de escasos recursos que mandaron a sus hijos para que aprendieran un oficio. De la Escuela y de quienes formaron parte; de esos niños/jóvenes, desamparados, algunos huérfanos y su mundo se pretende hablar en esta tesis.³

La EAYO tuvo su origen en 1878 cuando el sargento José Sosa, con el título de «mejoras», elevó un escrito al ministro de Guerra y Marina para la instalación de diversos talleres (fundición de bronce, carpintería, etc.) con el fin de realizar elementos de guerra que atendieran a las necesidades del ejército. En ese escrito también incluyó la necesidad de crear una escuela de artes y oficios para los menores que recogía la policía de las calles de la ciudad. En los primeros años funcionó como lugar de adaptación de esta población y de aquellos presos que fueron trasladados desde la cárcel del Cabildo al llamado Parque Nacional, marcados en rojo y azul en el mapa siguiente. El parque Nacional era un predio grande ubicado en la calle Eduardo Víctor Haedo (ex Dante) y República,

³ Se optó por cambiar el nombre de pila de algunos niños y solo poner una inicial en el caso de alguna descripción que involucrara situaciones de violencia.

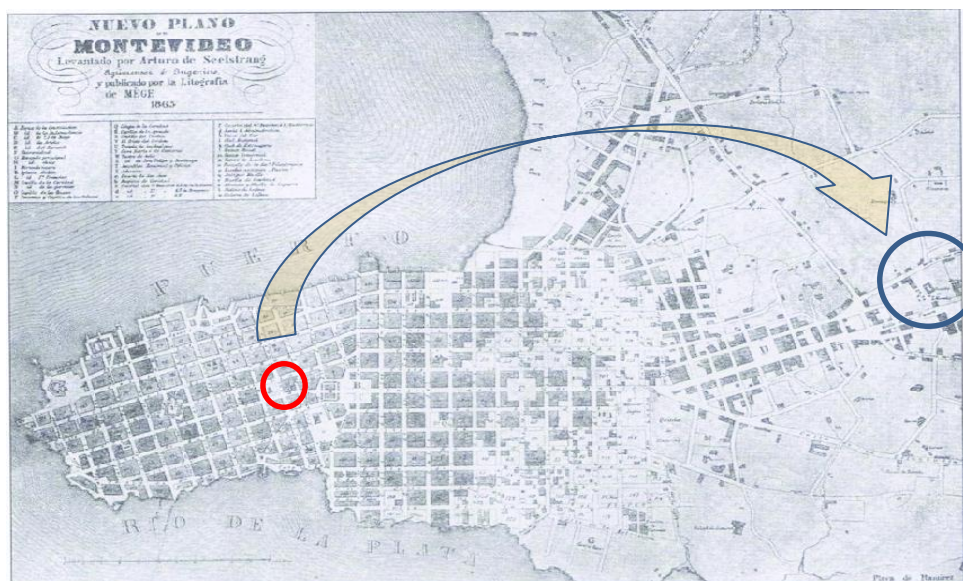


Figura 1. Arturo de Seelsstrang, *Nuevo plano de Montevideo*, 1865.⁴ Intervenido por la autora.

Este lugar fue conocido indistintamente como «cárcel Correccional» o «cárcel del Crimen», y la EAYO heredó el término «escuela correccional». Aunque en su origen pudo haber tenido una connotación positiva, el término se transformó con el tiempo, afectando la historiografía de la Escuela hasta la segunda mitad del siglo XX. Es importante revisar este concepto, ya que la palabra correccional se usó tanto para referirse a la institución como a la cárcel. Como se mencionó, los dos primeros años, funcionó como un centro de adaptación para presos trasladados desde el Cabildo al Parque Nacional en 1878, incorporando así el término «escuela correccional». A distintos lugares de encierro se los conoció como «cárcel Correccional» (la de la calle Miguelete), o «cárcel del Crimen» (antiguo Taller Nacional de Yí y San Jose).

El aporte teórico de referencia para analizar lo concerniente al vocablo *correccional* es el de Reinhart Kosselleck para quien todo concepto depende de una palabra, pero no toda palabra es un concepto social y político con «pretensión de

⁴ Hugo Barracchini y Carlos Alezor, *Historia urbanística de la ciudad de Montevideo. Desde sus orígenes coloniales a nuestros días* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010), 91. En el mapa se muestra el área construida de Montevideo, en rojo la posición central del Cabildo y en azul la ubicación de los primeros barracones asociados a la Escuela.

generalidad y siempre polisémicos».⁵ Si los conceptos son polisémicos y remiten a una experiencia, se podría adelantar que la palabra «correccional» puede pensarse como concepto. Asociado con esto, sobre el tema del correccional también escribió Michel Foucault en su libro *Historia de la locura en la época clásica* en el que dedica un capítulo al mundo correccional.⁶ Describe el internado y los rostros variados dentro del mecanismo social de control regulado por «el gran sueño burgués de una ciudad donde reinara la síntesis autoritaria de la naturaleza y de la virtud».⁷ Afirmar que los que llenaron estos «lugares» fueron los pobres, los vagabundos, muchachos de la calle, abandonados, etc. Para ellos la salvación se espera de esta exclusión, pero no solo. También para quienes los excluyen. Con un sentido completamente nuevo, y en una cultura muy distinta, las formas de exclusión subsistirán en el contexto rioplatense.⁸

Uruguay no escapó a estas influencias y lo que significó «correccional» a fines del siglo XIX se refirió tanto a un estado que conduce a la corrección como a un lugar específico.⁹ Por esta razón es necesaria la inclusión del aporte teórico de Henri Lefebvre *La producción del espacio* para entender cómo eran estos *lugares* y cómo fueron pensados porque el proyecto arquitectónico de la escuela de la calle San Salvador, donde hoy reside la Universidad del Trabajo (UTU), fue proyectado específicamente para ese programa y no otro y posicionado en un lugar determinado de la trama urbana de Montevideo. Ni muy lejos ni muy cerca del centro.¹⁰ Para Lefebvre el espacio es producido dentro de una realidad específica en el marco de

⁵ Reinhart Koselleck, *Futuro, pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993), 116.

⁶ Michel Foucault, *Historia de la locura en la época clásica* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1986), 126-73.

⁷ Foucault, 126

⁸ Según Foucault las primeras casas correccionales dataron de 1620 en Alemania. En este siglo y en el venidero se creó un variado repertorio de lugares de exclusión acorde con el cambio de paradigma económico y la revolución industrial. Las migraciones masivas a la ciudad provocaron excluidos del sistema económico. Aparece la conciencia del excluido y las formas de hacerlo en los asilos de internado, las prisiones y las casas correccionales de variados tipos y que América Latina importó de Europa.

⁹ Hacia entrada el siglo XX también se usó también la palabra «reformatorio» para referirse a instituciones de reclusión de personas en situaciones de vulnerabilidad, en general en el borde de la ley como la Colonia Educacional de Varones creada en 1912.

¹⁰ Henri Lefebvre, *La producción del espacio* (Madrid: Capitan Swing, 2013).

la sociedad capitalista, urbana. Vincula el espacio físico, es decir, el suelo y cómo es su accesibilidad a todo el mundo, con un espacio político y uno filosófico y comunicacional. Este último como el espacio de la asunción de las diferencias, de intercambio informativo y de participación ciudadana. La teoría urbana de Lefebvre está anclada a la reconstrucción del marxismo y en la visión de ciudad que para Marx estaba ligada a la industrialización de Londres de mitad del siglo XIX. El espacio no es sólo un continente inerte, sino que a través de él se realiza la reproducción de las relaciones de producción. El espacio se desdobra en proyecto y sus relaciones espaciales urbanas, por un lado, y, por otro, en las diferentes relaciones y prácticas que actúan sobre él ya que los espacios nacen en una realidad específica. Define una triada conceptual compuesta por las *prácticas espaciales* (donde suceden la experiencia material), las *representaciones del espacio* (el espacio de los expertos planificadores, y aquí, por ejemplo, entraría el ingeniero Inocente Reina¹¹ quien diseñó la sede última de la escuela) y los *espacio de representación*, que es el de la imaginación, el de lo simbólico). Para este estudio mirar el espacio de la EYAO es importante en los términos que señala Lefebvre.

Con respecto al marco histórico, el tramo de esta tesis, puede ser dividido en dos. Entre 1870 y 1895 Uruguay vivió un período clave en la conformación del Estado y la vida política. Durante este tiempo, se probaron diversas formas de gobierno, desde el «militarismo» de Lorenzo Latorre (1876-1880) y Máximo Santos (1882-1886), hasta proyectos más moderados, con alianzas inestables entre los partidos Blanco y Colorado. En lo económico, el país enfrentó una gran deuda pública, que en 1872 representaba el 47 % del presupuesto. El proteccionismo aduanero de José Ellauri (1872-1875) buscó ingresos, pero su sucesor, Pedro Varela (1875-1876), suspendió el pago de la deuda, lo que desató una crisis financiera. Latorre asumió tras la renuncia de Varela, implementando un régimen respaldado por las élites, con reformas en infraestructura, comunicaciones y Policía. El aluvión inmigratorio de este período influyó en la conformación de la sociedad uruguaya,

¹¹ Santiago Medero, «Arquitectura, territorio y gubernamentalidad. El caso de los hospitales públicos en las primeras décadas del siglo. XX en Uruguay», *Anales de investigación de Arquitectura* 11 (2021), <https://doi.org/10.18861/ania.2021.11.2.3167>.

generando tensiones propias de la condición del inmigrante. Muchos se resistían a ser plenamente asimilados, ya que los vínculos afectivos con sus países de origen y la defensa de su identidad pesaban en su percepción como orientales. Además, emergía una burguesía pujante que, junto con la Iglesia Católica, contribuyeron a forjar un nuevo modelo de autoridad, incluso bajo un proceso de secularización avanzado.

La segunda parte del período estuvo marcada por el proyecto reformista del primer batllismo. José Batlle y Ordóñez (1856-1929), presidente en dos ocasiones (1903-1907 y 1911-1915), impulsó una fuerte intervención del Estado con la creación del Banco Hipotecario, el Banco de la República, el Banco de Seguros del Estado y las Usinas Eléctricas en 1908, además del avance democrático reflejado en la Constitución de 1918. También profundizó el proceso de secularización, eliminando la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, promoviendo leyes de divorcio y separando la Iglesia del Estado. Asimismo, buscó integrar socialmente mediante legislación social, la expansión de la enseñanza primaria y la creación de liceos en el interior del país.¹²

En este marco, en un Uruguay que atravesaba un proceso de modernización marcado por la industrialización y el fortalecimiento de instituciones educativas, la Escuela de Artes y Oficios fue uno de sus proyectos insignia al principio del período. Luego fue transformándose acorde a las diferentes opiniones sobre su funcionalidad, la calidad de la enseñanza, el sistema de admisión e internado de los jóvenes, hasta su papel como proveedora del Estado de artículos y competidora de los talleres fuera de la institución. No obstante, un enfoque basado en un estudio social y cultural puede ayudar a comprender la importancia de la institución en la construcción de la identidad nacional oriental durante el período crucial de formación del Estado-nación a fines del siglo XIX. Para algunos, la Escuela fue un refugio para hijos de familias pobres; para otros, un mecanismo de control social. Sin embargo, las interacciones entre profesores, médicos, vigilantes, personal

¹² Ana Frega, «La formulación de un modelo. 1890-1918», en *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, (Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 2010), 17.

administrativo, familias de internos, talleres y entidades externas generaron espacios donde se discutían y circulaban discursos sobre la identidad colectiva, lo que merece especial atención.

Estado de la cuestión

A partir de un enfoque temático, este estado del arte se organiza en torno a varios ejes centrales. El primero se sitúa en el ámbito de la historia social y cultural, donde, a partir de la década de 1920, figuras como Marc Bloch y Lucien Febvre en Francia desempeñaron un papel fundamental. Ambos fueron pioneros en la fundación de la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, con la intención de renovar el estudio histórico, alejándose del enfoque tradicional de la escuela «metódica» del período anterior.¹³ Esta nueva perspectiva historiográfica propuso, principalmente, una reinterpretación de fuentes ya conocidas en lugar de basarse únicamente en la exploración de documentos inéditos, con el objetivo de abarcar todos los aspectos de la experiencia humana. Este cambio metodológico resultó ser crucial en el siglo XX, ya que transformó profundamente la manera de hacer y narrar la historia, ampliando tanto los temas de estudio como las fuentes documentales utilizadas. El libro de Peter Burke *Historia y teoría social* da cuenta de esto.¹⁴ Para analizar la EAYO los autores que indagan en la categoría de la microhistoria son importantes. Los referentes más influyentes fueron Carlo Ginzburg, Emmanuel Le Roy Ladurie o Giovanni Levi con *El queso y los gusanos*, *Montaillou* o *Microhistorias* y *La herencia inmaterial* respectivamente.¹⁵ En todos los casos el denominador común es el abordaje de los temas a partir de

¹³ También llamada «positivista» se desarrolló en Francia a partir de la Tercera República cuyos referentes más importantes fueron Gabriel Monod (1844-1912), Charles Seignobos (1854-1944), Charles Victor Langlois (1863-1929) y Ernst Lavisse (1842-1922), entre otros. Esta escuela impuso la investigación científica con pretensión de absoluta objetividad aplicando técnicas rigurosas a las fuentes documentales, casi exclusivamente escrita. Ver: Guy Bourdieu y Hervé Martin, *Las escuelas Históricas* (Madrid: Akal, 1999), 127-149.

¹⁴ Peter Burke, *Historia y teoría social* (México: Instituto Mora, 2000).

¹⁵ Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, 1ª ed. en este formato, Imprescindibles (Barcelona: Península, 2016). Emmanuel Le Roy Ladurie, *Montaillou, aldea occitana de 1294 a 1324*, trad. Mauro Armiño, Clásicos radicales (Barcelona: Taurus, 2019), Giovanni Levi, *Microhistorias* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2019). Giovanni Levi y Javier Gómez Rea, *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piemontés del siglo XVII* (Madrid: Nerea, 1990).

documentación precisa como declaraciones de sospechosos, procesos judiciales, que desplaza la documentación referida a la demografía o sociología. Este tipo de documentos permite responder preguntas generales a partir del estudio de los actores subalternos de la sociedad. En ese sentido es una metodología que se presenta medular para observar a la Escuela desde los jóvenes internos, sus familias, el aparato burocrático de la institución sin dejar de tener en cuenta su dimensión institucional.

Otro eje temático aborda las instituciones de control estatal. En este contexto, Michel Foucault renovó la perspectiva sobre el encierro y las instituciones de poder. Su libro *Vigilar y castigar* (1975) destaca entre las obras dedicadas a los sistemas punitivos y se convirtió en un referente para quienes estudiaron las formas de castigo y las cárceles en América Latina.¹⁶ Según la historiadora argentina Lila Caimari «el núcleo de su análisis está en los microistemas internos de la maquinaria, con los que él desarrolla homologías y conectándolos con otros sistemas insertos en distintas capas, en distintos niveles de la sociedad, conectando el poder penal y todos los saberes que le son específicos a otras instituciones de la sociedad».¹⁷ Caimari reflexiona sobre las implicancias historiográficas y metodológicas a partir de su experiencia reciente de investigación sobre la policía de Buenos Aires en el temprano siglo XX. Junto con Foucault ayuda a pensar cómo trabajar con temas relacionados al encierro, la vida dentro de las instituciones, los agentes involucrados, y revisar cómo eran las «prácticas sociales asociadas a los márgenes o la ilegalidad, imaginarios colectivos o sistemas de representación masiva del delito y el castigo, entre otros».¹⁸ La autora se detiene en la historia del delito, advirtiendo que, además de la historiografía, es necesario considerar

¹⁶ Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012).

¹⁷ Lila Caimari, «Los historiadores y la “cuestión criminal” en América Latina. Notas para un estado de la cuestión.», *Revista de Historia de las Prisiones* 2 (2016): 5-15. Lila Caimari, *Usos de Foucault en la investigación histórica*, Conferencia pronunciada el 30 de Abril de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Disponible en: <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/530/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT18-Caimari.pdf>

¹⁸ Lila Caimari, «Los historiadores y la “cuestión criminal” en América Latina. Notas para un estado de la cuestión.», *Revista de Historia de las Prisiones* 2 (2016): 6.

etnografías y crónicas que han dado voz a los transgresores, quienes son actores fundamentales para reconstruir las causas y la realidad delictiva en general. Agrega que, a partir del siglo XXI, los temas relacionados con la cuestión criminal han cobrado relevancia, siendo abordados desde diversas disciplinas, incluyendo la antropología y la sociología urbana. No obstante, plantea las dificultades que surgen al investigar estos temas, ya que se ha enfrentado a archivos dispersos y de difícil acceso, así como a un escaso interés por parte de los historiadores para estudiar este tipo de categorías. Esto ha sido el caso en la EYAO, con algunas excepciones.

Un texto provocador que dialoga con los anteriores, es la introducción escrita por Ernesto Bohoslavsky y María Di Liscia en la compilación *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión* en el que interpelan el abordaje de los trabajos dedicados a las instituciones de control social en América Latina.¹⁹ Si bien entienden que se ha enriquecido el repertorio historiográfico, los autores desconfían de la «aparente unanimidad» de los estudios, proponiendo una revisión que interesa para este estado del arte. Según ellos, se ha exagerado la importancia atribuida a las instituciones sanitarias y penitenciarias como las principales organizadoras y casi reordenadoras de la realidad social. Cuestionan este punto de vista, ya que no se incluyeron sectores subordinados, como corporaciones y grupos sociales y políticos, que tenían sus propias ideas sobre el manejo de los cuerpos, la enfermedad y la educación, y que, además, movilizaban sus recursos en función de sus propios intereses. La recopilación incluye las perspectivas de diversos historiadores y sus estudios sobre temas como monjas carceleras, enfermos en hospitales psiquiátricos, y personas consideradas locas, entre otros. Se sugiere dejar de pensar en los «controlados» como simples receptores de la opresión estatal y social, y considerarlos como figuras que no dejaron de ser, por lo general, «víctimas de una distribución desigual de bienes

¹⁹ María Silvia Di Liscia y Ernesto Bohoslavsky, «Para desatar algunos nudos (y atar otros)» en María Silvia Di Liscia y Ernesto Bohoslavsky, *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940 una revisión* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005). 3-15. También de este compilado el capítulo de Jonathan Ablard, *¿Dónde está el delirio? La autoridad psiquiátrica y el Estado argentino en perspectiva histórica* (148-162), es un interesante abordaje de caso para entender las relaciones entre los pacientes internados, las familias, las instituciones y el Estado.

materiales y simbólicos pero que, así y todo, reaccionaban frente a ese orden de distintas maneras que vale la pena historiar».²⁰ Esta es una idea clave que se usa para abordar el estudio de la Escuela: el de los jóvenes que tuvieron voz y que vale la pena historiar.

Para sumar en ese sentido, el enfoque de Ivan Jablonka de su libro *Ni padre ni madre, Historia de los niños de la asistencia pública (1874-1939)* es fundamental.²¹ Si bien concebido para el contexto francés, trabaja sobre el abandono de los niños, tanto de los recién nacidos como los niños más grandes. El abandono visto desde la familia, de los padres y de las madres, cómo y por qué sucedía, las causas y los lugares de acogida, ya fueran familias adoptivas para los más pequeños como instituciones públicas para los más grandes. Afirma que las causas del abandono fueron la miseria, la reprobación de la ilegitimidad de un nacido y la inferioridad civil de las mujeres. El abandono no expresaba un rechazo del niño en sí mismo sino, una forma de limitar los nacimientos. Según el autor, en Francia la gran ola de abandonos que duró del 1760 al 1840 coincidió con el comienzo de la anticoncepción popular. Las instituciones recogían «el excedente» de los hogares menos acomodados, entonces, en el abandono institucionalizado, hay un doble juego entre un control de la natalidad voluntaria y el cuidado de crianza. En 1889 se agregó a las categorías de niños acogidos, porque son encontrados, la de *abandonados moralmente*. Estas categorizaciones del autor sirven para rastrear del mismo modo en que lugar institucional y social entraron los niños de la EYAO. Según Jablonka cuando se creó el Consejo General del Sena en la década de 1880, los niños se convirtieron en pupilos y tutelados por el Estado y su misión fue la educación. Las cuestiones psicológicas son tenidas en cuenta en el enfoque de Jablonka quien, siguiendo a Sigmund Freud, señala que el rechazo por parte de los padres desestabiliza la personalidad del niño y del adulto. El abandono es un traumatismo e imprime un estigma al abandonado. No obstante, esta abdicación parental multiplicaba los lazos de filiación entre otros actores que gestionaron estos

²⁰ María Silvia Di Liscia y Ernesto Bohoslavsky, 7.

²¹ Iván Jablonka, *Ni père ni mère. Histoire des enfants de l'Assistance publique (1874-1939)* (París: Éditions du Seuil, 2004).

lugares, los miles de supervisores que se esforzaron en transformar a los marginados en ciudadanos. Esta idea es importante si se tiene en cuenta el universo de personas que habitaba la EYAO y además trabaja en un arco temporal que parece adecuarse a la de Uruguay en tanto estos niños se convierten en los *hijos de la asistencia pública* para Jablonka y para el caso uruguayo en los *hijos del país*. Esta expresión fue recurrente en los discursos del siglo XIX referida a aquellos jóvenes varones que entraron en instituciones o escuelas para aprender y en los que se depositó el anhelo y la confianza para mejorar el país. En el libro que el Coronel Olivieri escribió sobre la historia de la EAYO aparece la expresión refiriéndose a los jóvenes que entraron en la EAYO.²²

Un antecedente relevante es el libro de Diana Bianchi *La ilustración española y la pobreza* que trata sobre los debates en torno a la pobreza durante la Ilustración española, comparando las perspectivas metropolitanas con las realidades coloniales.²³ El estudio de Bianchi se centra en cómo la pobreza era conceptualizada y tratada en España y sus colonias, destacando las implicancias sociales y políticas de estos enfoques en diferentes contextos. La autora afirma que en el siglo XVIII se define una nueva percepción de la pobreza que persistirá en el siglo XIX y fue que la representación de la pobreza sumó, además de a los marginados, a la mayoría de los trabajadores. El trabajador será incorporado al concepto de pobreza dando lugar a la identificación entre pobres y «pueblo».

En España la mentalidad ilustrada planteó el tema de los trabajadores pobres en el marco de un proyecto reformista que obligaba a la reorganización económica y social del país. Si bien escapa del periodo en estudio los aportes teóricos funcionan como base para analizar a las madres pobres y viudas que apelaron a su condición de «pobres de solemnidad» a la hora de pedir que sus hijos fueran admitidos en la Escuela. El calificativo añadido a la palabra «pobre» ponía énfasis en una realidad social mucho más amplia. La condición de viudez también fue asimilada a la pobreza. Para esta tesis estas ideas son imprescindibles también para

²² Archivo Museo UTU, Libro de Cnel. Olivieri. Tomo 1, 4.

²³ Diana Bianchi, *La Ilustración española y la pobreza. Debates metropolitanos y realidades coloniales* (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2001).

entender cómo se convirtió a los desamparados en objetos privilegiados de la atención pública.

El trabajo de Eduardo A. Zimmermann *Racial Ideas and Social Reform: Argentina, 1890 – 1916* aporta una clave fundamental para estudiar el universo de la institución y el proceso de evaluación de los jóvenes que aspiraron a ser considerados internos.²⁴ El autor aborda la conexión entre los pensamientos sobre «raza» y la emergencia de los movimientos de reforma social en Argentina. El texto presenta las diversas posturas de los intelectuales argentinos, tanto liberales como socialistas, sobre el concepto en cuestión. Estos intelectuales abordaron indistintamente temas relacionados con el origen, la constitución biológica y la nacionalidad, lo que llevó a discursos sobre la superioridad de ciertas «razas» en detrimento de otras. Estas ideas, a su vez, influyeron en la formulación de leyes de inmigración que favorecían a los europeos del oeste mientras que los inmigrantes de otras regiones del mismo continente no eran bien recibidos.²⁵ Basados en el darwinismo social, y en la interpretación de Herbert Spencer, se centraron en la eugenesia como la clave del perfeccionamiento de la especie humana y por lo tanto para el progreso de la nación. Zimmermann alude a las ideas del momento sobre «purificación de elementos étnicos», «pure-blooded Europeans», «superioridad de razas», etc., para ilustrar el clima intelectual de la época: la idea de la relación entre la biología, la ética y moral humana, relacionando la morfología corporal como reflejo de cierta moral. Por ejemplo, las orejas y mandíbula prominentes o frente estrecha identificaban a una mente criminal. Una de las doctrinas en que se basaron estas ideas fue escuela positivista de criminología dirigida por Cesare Lombroso y Enrico Ferri. Un dato más que Zimmermann acerca al lector es la creación de organismos como el Consejo de Higiene en 1852, o la Asistencia Pública de Buenos

²⁴Eduardo A. Zimmermann, «Racial Ideas and Social Reform: Argentina, 1890-1916», *Hispanameristevi The Hispanic American Historical Review* 72, n.º 1 (1992): 23-46.

²⁵ Según Zimmermann la aplicación de la ley de inmigración argentina parece haber sido laxa. Describió cual fue la inmigración deseada y cual no. Se prohibía la entrada a los enfermos infecto contagiosos, a quienes no podían trabajar, a los dementes, criminales y aquellas personas de más de sesenta años que vinieran sin acompañantes. Zimmermann, 37. En Uruguay la Ley de inmigración No. 2096 del 19 de junio de 1890 tuvo las mismas excepciones. Ver: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/2096-1890/27>

Aires, organismos espejo de los creados en Montevideo como el Consejo de Higiene o el Departamento de Salubridad encargados de lo mismo: atender la salud pública para el mejoramiento de la sociedad. Los delincuentes a la cárcel, las delincuentes a casa de recogidas, los menores infractores a hogares o a escuelas especiales en donde a través de la educación pudieran mejorar su conducta. Y aquí aparece la EAYO.

El libro de Gabo Ferro, *Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*, complementa el anterior ya que trata sobre la población marginada entre 1880 y 1850 en Argentina, investigando cómo la ciencia y la política influyeron en el ideal de una ciudadanía específica concebida por la élite dirigente.²⁶ Se afirma que la mayoría de esta élite, que ideó el proyecto de estado-nación, provenía de la medicina, y fue desde esta perspectiva que surgieron las nociones de normalidad, y por tanto de anormalidad, respaldadas por argumentos biológicos, médicos y antropológicos propios del pensamiento positivista de la época. El «habitante normal» para la sociedad civilizada debía tener ciertas condiciones fisiológicas que se asociaban con una normalidad moral, en favor de la especie y la raza. Estas eran las personas adecuadas para formar una sociedad civilizada, compuesta por familias criollas, blancas y heterosexuales. Todo lo demás se consideraba desviado, anormal, extraño o degenerado. Según el autor, el objetivo fue «medicar» la barbarie y convertir a estos individuos en seres sin patologías, de modo que la herramienta de corrección se convirtió en algo común en los discursos de finales del siglo XIX. Es especialmente relevante lo que se menciona sobre la dificultad de determinar cómo se implementó esta política sanitaria; sin embargo, es innegable que existió en diversas formas y se aplicó en distintos lugares. Uruguay no estuvo exento de estos ideales, y la EAYO puede considerarse uno de esos lugares de corrección, ya que la figura del médico fue crucial para examinar el cuerpo del recién llegado y decidir si se admitía o no en la institución. Este enfoque ayuda a reflexionar sobre la naturalización de las ideas relacionadas con la corrección en todos los sentidos y

²⁶ Gabo Ferro, *Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*, (Buenos Aires: Marea, 2017).

sobre la instauración de políticas sanitarias relacionadas con el esquema político imperante, orientadas a formar un habitante «civilizado» en los términos descritos.

Otro eje temático refiere a temas sociales que, en el contexto rioplatense, adquirieron densidad académica a partir de los años noventa del siglo XX; entre ellos cabe destacar los estudios sobre las infancias. En ese sentido, una obra importante es la de Sandra Leopold Costábile, *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*.²⁷ La autora pone el foco en cómo se concibió y caracterizó a la niñez entre los años 2004 y 2007, incluyendo un corpus teórico muy amplio que toma elementos de los trabajos de Phillippe Ariès, Theodor Adorno, entre otros. En forma sucinta interesa mencionar el capítulo que describe la escolarización del mundo moderno. Según Leopold el discurso pedagógico asumiría un lugar protagónico en la categorización de la niñez y el niño pasaría a convertirse en un objeto de estudio de otras disciplinas como la medicina, o la psicología. Y aquellos fuera del sistema, alimentarían los discursos normativos de control y disciplinamiento de la infancia en aras de conseguir «la concreción de sueños por venir.»²⁸

Otro trabajo que resulta útil para el enfoque de esta tesis es el de Carolina Zapiola, *Excluidos de la niñez menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*.²⁹ Realiza un recorrido sobre los lugares de encierro de los niños pobres y cómo fue la percepción de esos niños desde el ámbito político y social. Se detiene en las causas sociales del aumento de la población marginal. La avalancha inmigratoria hizo que el contingente de personas más vulnerables quedara relegado para acceder a vivienda, educación y trabajo. Los niños huérfanos o abandonados, pasaron a ser centro de los discursos en el que se solicitó una intervención específica del Estado diferente a la que cabía esperar para el resto de la población infantil y se refirieron a ellos como «menores», concepto que traspasó el ambiente argentino. No deja de lado el estudio de la componente edilicia de estas

²⁷ Sandra Leopold Costábile, *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*, (Montevideo: Biblioteca Plural, 2014).

²⁸ Sandra Leopold, 30.

²⁹ Carolina Zapiola, *Excluidos de la niñez menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930* (Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2019).

instituciones ni la componente de género preguntándose porque la modernización punitiva se centró solo en niños de sexo masculino.³⁰ El corte cronológico de la autora sirve porque toma el año 1910 como momento bisagra cuando se produjeron transformaciones en los discursos positivistas nacionales y extranjeros acerca de la minoridades. Este enfoque coincide con los debates legales y sociales que se dieron en Uruguay durante el período batllista, centrados en la situación de los jóvenes menores y adolescentes. El trabajo de Zapiola se relaciona con el de Claudia Freidenraij, *La niñez desviada, la tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes, Buenos Aires c, 1890-1919*.³¹ El término «niñez desviada» agrupa a los niños cuyas características de debilidad han sido mencionadas. La autora advierte en la introducción que se ocupará de historiar las prácticas cotidianas, las formas de sociabilidad, de circulación y de habitar de los niños y jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora de la ciudad de Buenos Aires. Se centra en el estudio del proceso de criminalización de algunas formas de vida de estas infancias e investiga por qué un niño abandonado y uno delincuente eran considerados parte de un mismo problema, así como quiénes o qué instituciones se hicieron cargo de ellos. En este sentido, su aporte sobre la idea del reformatorio como institución «total», que «amparaba» a los niños, es cuestionado. La autora propone estudiar estos espacios según las relaciones que existían entre el «adentro» y el «afuera» de estos reformatorios, destacando la «porosidad» existente entre ambos. Este enfoque resulta especialmente relevante para investigar sobre las familias, madres, padres o tutores de los jóvenes y su relación con los funcionarios y profesores de la EYAO, con el fin de profundizar en esos bordes imprecisos entre el adentro y el afuera.

En Uruguay se produjeron obras acerca de los bloques temáticos arriba expuestos. En el lapso propuesto (1878 -1915) se sucedieron debates acerca de diferentes temas en el marco de la formación de estados nación modernos. Dentro

³⁰ Sobre las delincuentes es muy interesante el trabajo de la chilena Maria Jose Correa Gómez, que escribió un capítulo con el título *Paradojas tras la Reforma Penitenciaria Las Casas Correccionales en Chile (1864-1940)* en el que aborda la calidad de las delincuentes en Chile de principios de siglo XX. En Di Liscia, María Silvia y Bohoslavsky, Ernesto, «Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión» (Bueno Aires: Prometeo, 2005), 16-32.

³¹ Freidenraij, Claudia, «La niñez desviada, La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, c. 1890-1919» (Bueno Aires, 2015).

del menú estuvo en la mesa discutir el lugar en la sociedad de los niños infractores, niños «descartados» del sistema educativo y que llenaron las aulas de la EAYO. Se llamó el período del *disciplinamiento*, interpretación del historiador José Pedro Barrán.³² Un término/concepto que tiene implícito la idea de control social que para el autor fue el resultado de un proceso histórico concreto surgido a partir de la década de 1860. Para él fueron «las “clases dirigentes” en lo político y religioso, y las “privilegiadas” en lo económico y cultural, los agentes “más eficaces del cambio de sensibilidad” que utilizaron para legitimarlo e imponerlo (convicción y coacción) a la policía, la Iglesia Católica, la escuela y el hospital en un proceso que concebía con resistencias».³³

Varias son las obras del historiador José Pedro Barrán útiles para este trabajo. Por ejemplo, *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*, en el cual estudió el funcionamiento de las instituciones de reclusión, como hospitales y asilos, y planteó que la sociedad uruguaya avanzaba hacia un proceso de medicalización que fue paralelo al de secularización, lo que provocó una fuerte presencia de los médicos en la vida cotidiana de los montevideanos.³⁴ Para Barrán «a partir de 1900 la sociedad uruguaya convirtió a la salud en valor supremo. De él derivó un poder opaco pero absoluto, el del médico, y un sometimiento inconfesado pero total, el del paciente. Esta novedad cultural definió a la modernidad tanto como, en otro plano, la libertad política y la lucha por el igualitarismo social. «El disciplinamiento de las pulsiones y el de las muchedumbres, tan concatenados, si antes estuvo a cargo de poderes brutales e inequívocos, el policía, el cura, ahora pasó a los sutiles e inadvertidos, el maestro y el médico, poderes que partían de la libertad y la razón».³⁵ Para el historiador Nicolas Duffau la importancia de esta obra radica en que «su intención no fue ver al “loco” solo como un excluido, sino como un álgter ego de la

³² José Pedro Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: la cultura «bárbara,» 1800-1860, el disciplinamiento, 1860-1920* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008).

³³ Isabella Cossse, «La Historia de la sensibilidad: innovación historiográfica y provocación intelectual.», *Revista Bibna*, n.º 8 (2013): 191-204.

³⁴ José Pedro Barrán, *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos* (Montevideo: Banda Oriental, 1995).

³⁵ José Pedro Barrán, *Medicina*, 238.

sociedad que ante su presencia se aterrorizaba».³⁶ Esta cuestión es fundamental para entender que, bajo este paraguas conceptual, la Escuela de Artes y Oficios funcionaba como un refugio para jóvenes desamparados, excluidos de la sociedad por diversas razones. A la vez, estos jóvenes eran considerados poseedores del futuro, casi como ejemplares que debían ser atesorados y preservados a través de la educación y la medicina. Una paradoja ya que la EYAO se presentó como un espacio de salvación y, al mismo tiempo, de encasillamiento, donde se buscaba elevar a los jóvenes mientras se mantenían los mecanismos de exclusión que los habían marginado en primer lugar. Barrán además, refiere a la «aparición» de la figura *adolescente* al cual hay que vigilar más que castigar en un capítulo de la recopilación del libro *Historia de la vida privada en Uruguay*.³⁷ La documentación arroja que entre los años 1870 y 1900 se concibió la idea del pasaje a la adultez casi de inmediato luego de la juventud. La entrada a la vida adulta los expulsaba de los afectos, la protección materna y los encaminaba a una sensibilidad marcada por una fuerte represión emocional como parte de un ideal de orden y moralidad. Esto dio paso a una percepción en la sociedad que a los jóvenes en la etapa de la pubertad había que vigilarlos de conductas inadecuadas, entre ellas las que tenían que ver con la sexualidad. A fines del siglo XIX tanto la entidad eclesiástica como los médicos pusieron energías para mitigar estas conductas «ardientes» de los jóvenes. El artículo de Barrán ayuda a pensar cómo eran vistos los muchachos que entraron en la Escuela y cómo fueron vigilados dentro, con la anotación de conductas no aceptadas y plausibles de ser amonestadas y castigadas que fueron variables según la «calidad de la falta». Pero además Barrán explica que la valoración de los niños cambió; se consideró esencial la relación entre madre e hijo, especialmente en lo relativo a la lactancia materna. Estos temas fueron debatidos en distintos medios de comunicación, generando una receptividad general en la sociedad. Esto, a su vez,

³⁶ Nicolas Duffau, «La historia de la locura en Uruguay. Una reflexión historiográfica en torno a la obra de José Pedro Barrán », *Revista Bibna*, n.º 8 (2013): 205-16. .

³⁷ Jose Pedro Barrán , «El adolescente, una creación de la modernidad?», en *Historias de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920*, vol. 2 (Montevideo: Taurus, 1996), 175-99.

cuestionó el rol del padre, ya que la preservación de la virilidad y la fortaleza solían asociarse con una crianza estricta y severa hacia los hijos.³⁸

La periodización de esta tesis concuerda con la que propuso Daniel Fessler en su trabajo *Derecho penal y castigo en Uruguay (1878-1907)*³⁹ en el que estudió las formas de delito, el encierro y el castigo. El autor aporta una visión teórica de estas categorías que abre las puertas para entender cómo se percibían ciertos hechos desde la óptica penal y que está vinculado estrechamente con el tema de esta tesis. Es un antecedente imprescindible en el que remarca dos instancias legales: la sanción del Código de Instrucción Criminal en 1878 y la supresión de la pena de muerte en 1907. Según el autor con el nuevo código se inició la ruptura con el viejo sistema. Entre los cambios del primer período surgió el traslado a los presos de la cárcel del Cabildo al Taller Nacional conocido como Taller de Adoquines. Este punto es fundamental ya que fue uno de los lugares donde se originó la EYAO. A partir de lo que el autor llama «modernización penal» entran cuestiones asociadas con el objetivo de la transformación del reo, complejizando la imagen del delincuente. Este fue identificado como una figura dotada de rasgos propios, relacionada con la visión positivista del período que, entre otras cosas, proponía nuevas formas de encierro con diseños arquitectónicos especialmente concebidos para reformar la conducta de los desviados en pro del progreso moral y material del país.⁴⁰ ¿Qué hacer con estos niños abandonados que vivían de la limosna, de la caridad, procedentes de familias de escasos recursos que habían incurrido en algún tipo de delito para sobrevivir? En el marco de esa visión reformadora una de las respuestas fue ponerlos a trabajar y conducirlos a la buena vida a través de la educación en talleres como los que se propusieron en la EAYO. La idea de la *corrección* como proceso hacia la construcción de un mejor ciudadano estaba en las

³⁸ José Pedro Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008), 120.

³⁹ Daniel Fessler, *Derecho penal y castigo en Uruguay (1878-1907)*. (Montevideo: Universidad de la República, 2012), <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5213799>.

⁴⁰ En Montevideo se concretaría en 1888 la construcción del primer establecimiento penitenciario según la idea desarrollada por Jeremy Bentham (1749-1832) en forma de panóptico: la cárcel de Miguelete.

mentalidades tanto de las elites como de los sectores más pobres. Esta interpretación concuerda con lo que la historiadora Fabiola Bailón describe en su trabajo sobre la *Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca* en el periodo de 1889 al 1901.⁴¹ La autora afirma que depositar a los niños en esa escuela fue una opción educativa para los desvalidos y desahogo para familias de clases populares. Además, las preguntas que se hace la autora acerca de qué se esperaba de esta institución y que resultados obtuvo y de qué manera fue vista por los padres o familiares que querían ingresar o tenían ahí a sus hijos allí, son pertinentes y sirven para entender que este tipo de instituciones se pensaron en toda la región, incluso México. Aunque, en este caso con algunos matices que interesa integrar. Por ejemplo, en el caso mexicano el Estado invirtió dinero para generar estos espacios de reclusión y se creó bajo una ley especial, esto no sucedió en Uruguay. Sí tuvieron en común el discurso sobre la pertinencia de generar un lugar para insertar a población vulnerable que llenaba el espacio público producto de la sobrepoblación e inmigración desde localidades rurales. En el afán de la transformación en todos los ámbitos de los anhelos modernizantes las ciudades fueron el soporte material por excelencia por encima de lo rural. Las escuelas de México y la de Uruguay tienen en común haber sido el destino de tanto incorregibles como delincuentes al comienzo, pero luego se convirtieron en los dos casos en instituciones que admitían sólo, (con alguna excepción) a jóvenes llevados por sus padres/ madres/ tutores.

Relacionado con estos trabajos, el del historiador Facundo Álvarez cabe en esta nómina. Combina la minoridad infractora con la sanción del código de Instrucción criminal de 1878 y la ley de Protección infantil de 1911. Esta última se trató de una ley que intentó bajar los niveles de arbitrariedad con que hasta el momento se trataban los delitos y sus castigos. Según el autor esta ley «dio cuerpo al discurso que revisó las causas de porqué los niños y adolescentes infringían la ley, asumiendo una posición favorable a su corrección a través de la educación en

⁴¹Fabiola Bailón Vázquez, «La Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca, 1889-1901», *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, n.º 44 (2012): 137-73. El trabajo de esta historiadora contiene un estado de la cuestión con respecto a las infancias relacionado con el control social y su relación con la ciudad muy extenso que delata el estudio profundo del caso.

lugar del castigo» apuntando a corregir los menores infractores a través de un tratamiento educativo acorde a su edad.⁴² El artículo describe como se originó la Colonia Educacional de varones conocida como Colonia Berro, como el primer intento de hacer frente al problema de los niños infractores con un proyecto arquitectónico especialmente creado para tal fin pensado por el arquitecto Gral. Alfredo Campos (Montevideo 1880 -1970).⁴³

En su primera tesis de maestría, Álvarez estudia la experiencia de dieciocho jóvenes de sectores populares de Uruguay que estuvieron bajo tutela estatal entre 1911 y 1934.⁴⁴ Analiza el rol del Consejo de Protección del Menor, creado en 1911, que decidía el destino de los jóvenes delincuentes según el delito. Con fuentes del Archivo General de la Nación, especialmente del fondo del Consejo del Niño, Álvarez muestra la comunicación entre entes como la Policía, la Fiscalía y el Asilo del Buen Pastor. El estudio incluye una lista de infracciones de conducta que abarcaban desde simples malentendidos hasta homicidios. Las causas y consecuencias de estas conductas, que podían llevar al joven a ser recluido, permiten hacer un análisis en paralelo con los jóvenes integrantes de la EYAO y observar lo que afirma Zapiola, es decir, si el niño delincuente y el niño abandonado eran considerados parte del mismo problema. También tiene que ver con el lugar legal que ocupaba los jóvenes como menores púberes o impúberes, con una edad de 14 años, y los tipos de tutela según el Código Civil. Es un tema importante para reflexionar sobre lo que se entendió por «menor» o «adolescente» desde el punto de vista social. El concepto de «menor» estuvo asociado a los jóvenes pobres. Según el estatuto de 1880 la edad de ingreso debía ser de 12 años o mayor por lo que rastrear en trabajos bibliográficos sobre la tipificación de las edades en tanto niños o adultos, es uno de los objetivos para encuadrar al contingente de alumnos en un

⁴² Facundo Álvarez Constantín, «A la búsqueda de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en Uruguay (1912-1925)», *Claves. Revista de Historia* 3, n.º 4 (2017): 191-218.

⁴³ La Colonia de varones fue ubicada en camino Las Piedritas, s/n, en el departamento de Canelones limítrofe con Montevideo.

⁴⁴ Facundo Álvarez, «“Ese menor es de muy buena marcha” El proceso de tutela estatal y la construcción de la minoridad en Uruguay (1911-1934)» (Tesis de Maestría, Universidad de Montevideo, 2022).

lugar específico. Otro trabajo reciente del autor es su tesis de maestría defendida en la Udelar, *Con voz propia: Mujeres jóvenes frente a la tutela estatal. Uruguay (1911-1934)*.⁴⁵ La hipótesis consiste en que las jóvenes tuteladas interpellaron, cuestionaron y solicitaron diversas peticiones a las autoridades bajo condicionantes relativas a su género y a su edad. El autor se vale de las cartas escritas a puño y letra de las jóvenes. La metodología cualitativa utilizada es similar a la que se usa en esta tesis ya que las peticiones de madres, cartas de alumnos, profesores, vigilantes son documentos de enorme valor que develan, entre otras cosas, cuestiones asociadas a su vida cotidiana, su condición social, su estado anímico, su precariedad económica, etc.

La historiadora Laura Osta estudió a los bebés abandonados. En su libro *La infancia en el torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX* analizó las cartas o «señales» que los familiares dejaban junto a los bebés en el *torno*. Se detiene en analizar el término «depositar» que aparecía de forma frecuente y que se asociaba a la idea de “preservación de riesgos”. De este modo, «depositar» adquirió un carácter positivo porque se entendía que madres o padres preferían esta opción antes que otra más drástica.⁴⁶ Complejiza la idea de «depositar» en el torno, señalando la concepción cristiana subyacente de «pasaje santo» a través de la Caridad de Dios que ofrecía el Asilo. El mismo tema fue abordado por la historiadora Gabriela Dalla-Corte para la ciudad de Rosario, Argentina, desde 1879, año de inauguración del Hospicio de Huérfanos y Expósitos, y 1914 cuando se dejó de usar la «señal» junto al bebé depositado en el torno. Según la autora el Hospicio formó parte de la organización urbana rosarina en la que las mujeres tuvieron un rol muy importante como organizadoras de la tarea de alimentar niños huérfanos, en su mayoría hijos de inmigrantes españoles e italianos. Primero fueron las Damas de la Caridad y las Hermanas del Huerto, las amas de leche que formaron una comunidad femenina que atendió a los

⁴⁵ Facundo Alvarez Constantín, «Con voz propia: Mujeres jóvenes frente a la tutela estatal. Uruguay (1911-1934).» (Tesis de Maestría, Udelar: FHCE, 2023).

⁴⁶ María Laura Osta Vázquez, *La infancia en el torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX*. (Montevideo: BMR Académica, 2020). 42 – 44.

abandonados. Una de las premisas de Dalla-Corte es que «el abandono infantil nos permite explorar una construcción alternativa de la identidad de la mujer-madre que se inscribe en los márgenes de los dictados estatales y, en buena medida, en franca resistencia a sus perspectivas».⁴⁷ Las madres de los jóvenes de la EAYO pueden ser consideradas en estos parámetros.

La historiadora Lourdes Peruchena, en su tesis de doctorado defendida en 2020, propone un punto de vista destacable que se relaciona con los anteriores. Con el título *La madre de nosotros: Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos*, la autora busca demostrar que, en el marco de las relaciones de género constituidas en los Estados nacionales latinoamericanos entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el Estado batllista del Uruguay del Novecientos reutilizó el relato tradicional de la maternidad, dotándolo de nuevos sustentos filosóficos y poniéndolo al servicio de la reproducción de su modelo estatal. De este modo, el Estado se presentó como el protector de la maternidad mediante diversos programas sanitarios y educativos durante el período 1890-1930. Peruchena revisa el vínculo de las madres con las instituciones del Estado, lo cual tiene una conexión con el tema propuesto.⁴⁸ En el caso de las madres y/o padres de los niños admitidos en la Escuela, es interesante destacar que renunciaban a la patria potestad en favor del Estado a través de un contrato. Este paralelismo con lo que dice Peruchena es casi literal y sirve para complementar y complejizar el análisis de las periodicidades, permitiendo estudiar si ese rol del Estado ya se estaba gestionando en una etapa anterior a las reformas batllistas. Además, en el ámbito de género, los estudios sobre masculinidades están comenzando a recibir atención en la academia. Al tratarse de una escuela de varones, no se pueden pasar por alto los estudios de feminismos y masculinidades de las últimas décadas, que serán incorporados en el capítulo correspondiente del texto.

⁴⁷ Gabriela Dalla - Corte, *El archivo de señales del hogar del huérfano de Rosario. Niñez, identidad y Migración (1879-1914)* (Rosario: ProHistoria, 2013), 14.

⁴⁸ Lourdes Peruchena, «“La madre de nosotros” Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos» (Tesis de Doctorado, Udelar, 2020).

Antecedentes bibliográficos referidos a la EAYO

Entre los primeros antecedentes historiográficos locales destacan los dos libros del coronel Carlos Olivieri, quien en 1941 escribió una historia de la Escuela, centrada en sus primeros años. Además, se dispone de su archivo personal, que, aunque disperso, ofrece datos de gran interés.⁴⁹ En ambos tomos se transcriben documentos como discursos de presidentes, ministros y directores, junto con la lista de profesores y alumnos, detallando las clases a las que asistieron. Se destaca que la mayoría de los profesores eran inmigrantes europeos, en consonancia con la dinámica migratoria de Uruguay desde finales del siglo XIX. Su recopilación es fundamental, ya que permite rastrear trayectorias personales, asociar nombres con sus lugares de origen y sus conexiones en Montevideo. Además, permite recurrir a un recurso metodológico basado en materiales biográficos en el que se destaquen cuestiones relacionadas con la vida de los internos, de los profesores, de los directores, de las familias y de los variados agentes involucrados en ese entramado social en aquel contexto. Esta herramienta es útil para aproximarse a la urdimbre entre las historias de vida de estos protagonistas y los procesos colectivos que los acompañaron, y nos invita a reflexionar sobre estos niños de carne y hueso y sobre sus defensores o cuidadores dentro del esquema institucional.

Un trabajo de 1967 sobre la historia de la institución desde sus comienzos a 1961, de Alcides Martínez Moreno y Ernesto Villegas Suárez es un antecedente valioso.⁵⁰ Publicado en el marco de un concurso organizado por la directiva de la UTU, con jurados como el profesor Alfredo Castellanos y la historiadora Blanca París de Oddone, los autores realizaron una periodización de la enseñanza en tres etapas: 1878-1914, 1914-1942 y 1942-1964. Para esta tesis, resulta relevante su interpretación del primer período. En la década de 1960, se percibía la calidad de los oficios aprendidos como «rudimentaria», una visión que esta tesis cuestiona en parte. No obstante, su crítica sobre la práctica de enviar a los niños que fracasaban

⁴⁹ El archivo del Coronel Carlos Olivieri se encuentra parte en el AGNuy, parte en el MHN, y parte en el museo de la Universidad del Trabajo (UTU).

⁵⁰ Alcides Martínez Montero y Ernesto Villegas Suárez, *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay* (Montevideo: Universidad del Trabajo del Uruguay, 1967).

en la escuela primaria a estas instituciones industriales es válida, ya que generaba un estigma de inferioridad ya que recibía a los alumnos que no eran considerados buenos en las escuelas normales. Además, los autores describen que la enseñanza industrial exige cualidades intelectuales, vocación, excelente habilidad manual y capacidad creativa. Esta descripción es clave para cuestionar la noción de que estos jóvenes carecían de capacidad intelectual y creativa.

Más cerca en el tiempo se encuentra el trabajo de Jorge Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay* realizado en 1991. El autor afirma que entre 1878 y 1916 no hubo una política clara y definida respecto al rol que debía jugar la Escuela y a su inserción en el marco estatal.⁵¹ Interesa destacar el análisis acerca de la disyuntiva entre el anhelo de la conversión de la Escuela en una institución educacional en la primera década del siglo XX y la de opinión pública que todavía la veía como una institución de carácter fundamentalmente correccional. Es un trabajo de signo descriptivo importante que repasa la historia de la Escuela en términos institucionales, describe el número de niños que ingresó, la de los profesores, la infraestructura, las tareas que realizaban.

En el año 1996 se publicó un artículo titulado *La enseñanza técnica en el Uruguay en el siglo XIX. El aporte del ejército*, escrito por el Eq. Tte. 1º Profesor Rafael de Santiago.⁵² Se trata de un texto que intenta darle la importancia que tuvo entre los años 1880 y 1886, especialmente la labor del general Máximo Santos materializada en una memoria escrita cuando fue Ministro de Guerra y Marina del presidente coronel Lorenzo Latorre en la que describió la necesidad de la formación de un escuela de enseñanza para niños «sin educación moral, sin nociones del bien, sin hábitos de trabajo».⁵³ El objetivo fue entrenar a los jóvenes en habilidades teórico prácticas para que pudieran manejar las tareas en su totalidad. Por ejemplo, en el caso de un mecánico que pudiera leer y dibujar planos, saber de matemáticas

⁵¹ Jorge Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*. (Montevideo: Universitas, 1991), 28-32.

⁵² Rafael De Santiago, «La enseñanza técnica en el Uruguay en el siglo XIX. El aporte del ejército», en *Boletín del Ejército*, vol. 291-293 (Montevideo: Departamento de Estudios Históricos del Estado Mayor del Ejército, 1996), 113-20.

⁵³ De Santiago, 117.

y poder arreglar y construir una máquina. Es importante considerar los discursos de los dirigentes del período conocido como «militarismo», ya que reflejan los primeros objetivos que motivaron la creación de la escuela y permiten comprender los cambios y continuidades que se produjeron posteriormente.

Cristina Heuguerot, en su libro *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: una colmena sin zánganos (1879-1916)*⁵⁴ trabaja con un arco temporal que coincide con el de esta tesis, y algunas de las ideas e hipótesis son compartidas aquí. Por ejemplo, en su búsqueda de cómo potenciar la educación técnica en el país, concluye que el desprecio por el trabajo manual frente al intelectual, heredado de la cultura ibérica y arraigado en América, tiene sus raíces en la sentencia bíblica que asocia el «trabajo» con el castigo y la redención. Esta mentalidad no cambió durante este período, y la Escuela no tuvo el poder suficiente para modificar ese imaginario social. Además, se percibía como una competidora en los sectores industriales debido al apoyo estatal que recibía. Heuguerot aborda con precisión el contexto y las políticas del período y reconoce la importante labor social en la formación del Uruguay de «las cercanías».⁵⁵

Alcides Beretta Curi aborda la formación de los alumnos como artesanos en los talleres dentro del proceso de modernización del país. Se enfoca en la política proteccionista que fomentó un sector artesano-industrial, destacando la influencia de la inmigración. Describe las tensiones y debates sobre la educación estatal a individuos que eventualmente serían competidores. Examina la formación de la Liga Industrial en 1879, cuyo objetivo era «asegurar el bienestar de los artesanos, ofreciéndoles medios para instruirse y contribuir al mejoramiento de su posición mediante un trabajo inteligentemente dirigido.»⁵⁶ Beretta Curi detalla los inicios de la Escuela, la contratación de maestros extranjeros y cómo muchos de ellos ya

⁵⁴ María Cristina Heuguerot, *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: Una colmena sin zánganos (1878-1916)* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2002).

⁵⁵ Carlos Real de Azúa, *El impulso y su freno, tres décadas de batllismo y las raíces de la crisis uruguaya*. (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1964), 21.

⁵⁶ Alcides Beretta Curi, «Maestros, artesanos, aprendices e industriales en el Montevideo de la modernización: La formación de mano de obra, entre el taller y la Escuela de Artes y Oficios (EUAO) (1870-1915)», *Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos III* (2022): 105.

tenían su propio taller, así como las trayectorias de alumnos que, tras su paso por la Escuela, establecieron sus propios locales. Este aspecto es clave en esta tesis, destacando cómo el oficio aprendido permitió a los egresados mejorar su situación económica.

Nicolás Da Silveira, proveniente de la rama de la educación física, estudió a la banda de la EAYO entre los años 1878 y 1886.⁵⁷ Su hipótesis plantea que los procesos de educación del cuerpo en el establecimiento consistieron en coerciones sobre los menores marginados en clave de «instrucción» artística y de oficios. En ese sentido Da Silveira cuenta como eran reclutados los menores, el proceso de admisión de los niños en base a las contratas y se centra en el control de los cuerpos basado en las ideas de Foucault. Es un abordaje innovador, aunque basado en las fuentes de un período especialmente condicionado por la «militarización» de la Escuela de 1878 a 1887, como lugar de corrección de sectores subalternos. Es un trabajo descriptivo que pretende avanzar con cuestiones sociales a través del estudio de la banda musical.

Con respecto a la cuestión artística, el artículo de Daniela Tomeo destaca cómo la revista *La Ilustración Uruguaya*, publicada por la EYAO entre 1883 y 1885, difundió el ideal de época a través de sus imágenes. Este aporte es significativo porque la EYAO fue la única institución pública que enseñó dibujo, música y escultura. Analizar qué se enseñó, quiénes fueron los profesores y las imágenes asociadas a los tiempos modernos es crucial, ya que la revista continuó sosteniéndose incluso después de su última tirada.⁵⁸

El libro coordinado por Ariadna Islas, *Iconografía Republicana. Imágenes y conceptos políticos en Uruguay (1830 – 1930)*⁵⁹ recopila las variadas formas en que la alegoría de la República fue utilizada, en que medios y soportes fueron

⁵⁷ Nicolás Da Silveira, «La Banda de Música integrada por los “menores” que asistieron a la Escuela de Artes y Oficios», *Revista de Encuentros Latinoamericanos*, 2023, 107-30. El autor también publicó en 2023 un artículo sobre la educación industrial en la institución disponible en: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudiosinterdisciplinar/article/view/739>

⁵⁸ Daniela Tomeo, «Ilustración Uruguaya una herramienta del proyecto modernizador en el Uruguay del siglo XIX.», *Cuadernos del Claeh* 42, n.º 118 (2023): 59-76.

⁵⁹ Ariadna Islas, coord., *Iconografía Republicana. Imágenes y conceptos políticos en el Uruguay (1830 -1930)* (Montevideo: Universidad de la Republica, 2023).

realizadas, quienes fueron los encargados y los receptores y los relaciona con los conceptos políticos que esas alegorías llevaban implícitas. Como afirma Matias Borba «estudiar las representaciones iconográficas de un concepto político desde la historia conceptual, del arte o cultura permite conocer mucho más que el significado que esconde una imagen.»⁶⁰ Según la historiadora Islas las imágenes develan un orden político, utópico o referencial basado en la constitución, la ley y al soberanía de la nación y permiten conocer cuestiones del contexto concreto en que fueron realizadas. En este sentido muchas de las imágenes fueron realizadas en la EAYO por lo que es importante comprender que funcionó como agente de divulgación de ciertos valores, especialmente asociado a la pedagogía. Eran los alumnos los que imprimían las Minervas en los diplomas de honor representando la sabiduría, y muchos otros que el compilado muestra. Estas representaciones, su manera de dibujarlas, su estilo, tuvo el sello de los profesores de la EAYO en muchos casos, y su imagen estuvo presente en variadísimos soportes de divulgación incluyendo los ornatos y decoraciones efímeras para las fiestas nacionales por lo que este compilado ayuda a entender que se enseñó en la institución en términos artísticos.

En resumen, son pocos los trabajos que han estudiado el aporte de la población de la EAYO, cómo era la vida dentro de sus muros, su relación con la sociedad y su contribución como sujeto importante en el proceso de construcción de una identidad colectiva en el periodo 1875-1915. En este lapso la institución fue abordada desde su posición como correccional, su desarrollo dentro del ámbito estatal, en el que no faltaron debates sobre su presupuesto y su implicancia en los egresados y su posterior inserción en el mercado laboral. Se pretende revisar esta posición que, sin descartarla, proponga otra mirada a partir del estudio de los documentos para reconstruir, entre otras cosas, aspectos de la población marginada que revele desde lo singular escenas de la vida cotidiana de la sociedad montevideana. En lo personal, creo pertinente un estudio profundo de una institución que goza de poca consideración en la opinión general.

⁶⁰ Islas, *Iconografía*, 103.

La Escuela cambió su nombre a Universidad del Trabajo en Uruguay en 1942 y ha pasado por un proceso de renovación de sus cursos incluyendo estudios orientados a saberes asociados a la construcción de obras de arquitectura, tecnicaturas variadísimas, y especializaciones renovadas y modernas, y sin embargo pocos saben lo que se enseña hoy día en la institución.

Hipótesis y objetivos

La tesis propone como hipótesis que la EYAO fue una pieza clave en la consolidación de la identidad nacional durante el proceso de formación del Estado nación. Desde su posición en el marco institucional, operó como caja de resonancia en dos aspectos fundamentales. Por un lado, como receptora de un contingente de jóvenes que se internaban allí por un período de cuatro años. En este proceso de recepción, se produjo una «selección» en la que es posible rastrear su lugar de nacimiento (dentro o fuera de Montevideo), así como observar a sus familias, a los diversos funcionarios, a los profesores, a los actores subalternos y a la élite gobernante de la ciudad que, en conjunto, fueron protagonistas en la construcción de un sentido de pertenencia a una misma sociedad. Por otro lado, se destaca el trabajo realizado en las instalaciones de la escuela, que se proyectó más allá de sus muros, llegando incluso a cruzar fronteras nacionales para participar en exposiciones internacionales. Se parte de la idea de que fue un espacio de circulación de significados que complementa la visión tradicional de que los discursos ligados a la construcción de la nación provienen únicamente de las clases dirigentes. Más aún, se pretende demostrar que allí se gestaron sentidos relacionados con lo institucional, el Estado y la nación. Se busca darle el reconocimiento que realmente tuvo en este contexto y, al menos en parte, contrarrestar la visión negativa o vergonzante que ha prevalecido a lo largo del tiempo; es decir, la idea de que fue solo una institución correccional para un grupo reducido de jóvenes infractores y delincuentes. Asociado a lo anterior, se pretende analizar, desde una perspectiva de género, cuál fue su rol como escuela de varones en un contexto de emergencia de feminismos y demandas de mujeres a finales del siglo XIX, ya que las madres fueron la mayoría de los adultos que utilizaron esta

escuela para dejar a sus hijos. Se considera que esta institución fue percibida por las madres como un lugar de aprendizaje de un oficio que podría servir para mantener el hogar, y, por lo tanto, un espacio de formación que facilitaba un eventual ascenso social de la familia. Se intentará mostrar la rica red de protagonistas que contribuyó a construir un relato sobre ese Estado nacional.

El objetivo central de esta tesis es analizar la trayectoria de la Escuela desde una perspectiva social y cultural, considerando su papel dentro del ámbito estatal. Se estudiará el perfil socioeconómico de los participantes, tanto dentro como fuera de la institución, centrándose en los actores intermedios como profesores, administrativos y el cuerpo médico, quienes fueron fundamentales para su funcionamiento. Además, se incluirá a los padres, madres y tutores que dejaban a sus hijos por cuatro años, renunciando a la patria potestad en favor del Estado, y a las instituciones que utilizaron los trabajos realizados por los internos. Se investigará qué tipos de tareas y trabajos artísticos o utilitarios se enseñaban, ya que los estudiantes debían inscribirse en un «arte» y un «oficio» al ingresar.

Se analizará también el funcionamiento general de la Escuela y el proceso de tutela de los niños que llegaban allí, revisando la composición familiar, ya que los datos disponibles contradicen la idea de que estos menores eran todos vagos o delincuentes. Por ello es crucial revisar las causas del abandono o del ingreso de niños mayores de doce años en la EYAO, ya que muchas veces respondía a la necesidad de familias pobres o a circunstancias sociales difíciles, no a comportamientos delictivos. Dado que los niños eran dados en tutela se deben estudiar las relaciones entre los padres o tutores, el joven y la institución, para entender los motivos detrás de estas decisiones. Este estudio busca aportar una nueva perspectiva al control estricto de las admisiones, que la historiografía no ha abordado en profundidad.

El análisis se estructura en torno a varias interrogantes. La primera de ellas examina el origen institucional de la Escuela y su funcionamiento, poniendo especial énfasis en las características edilicias, sobre todo en el diseño adoptado en su tercer local (actual UTU). Este enfoque busca comprender la disposición interna

de los espacios, desde los talleres hasta los dormitorios, y la organización de las actividades.

Otra línea de investigación se centra en la función de la Escuela como posible correccional de menores. Esto incluye cómo se reclutaba a los niños y la tipificación de los delitos cometidos por aquellos que eran enviados por infracciones, así como la postura institucional sobre la enseñanza de un oficio como método para mejorar la conducta. En 1880, cuando la escuela ya se había trasladado a la calle Eduardo Acevedo y 18 de Julio, se estableció bajo una nueva dirección y con estatutos orientados a acoger a niños huérfanos o en situación de calle. Sin embargo, la etiqueta de «correccional» continuó usándose, a veces con connotaciones positivas y otras negativas. Esta persistencia invita a una reflexión histórica y conceptual sobre el término «correccional»: su significado, a quiénes buscaba corregir, y si el modelo de corrección ha cambiado a lo largo del tiempo. Estas cuestiones resultan fundamentales para entender el concepto de correccional en Montevideo hacia fines del siglo XIX.

Otro aspecto relevante a analizar es la procedencia económica y social de los jóvenes y sus familias, su composición familiar y su posición dentro de la sociedad. Se cuestiona si todos estos jóvenes encajaban en los estereotipos de vagos o delincuentes o descarriados y por qué en el libro de matrículas, una de las fuentes utilizadas para este estudio, se registraba el color de piel, lo cual refleja una práctica social significativa.

Desde una perspectiva de género se indagará qué rol tuvo la EYAO como escuela de varones si se considera que, a finales del siglo XIX y principios del XX, hubo cuestionamientos de grupos de mujeres en cuanto a la obtención de diversos derechos en relación con los varones, ¿qué repercusiones tuvieron estos planteamientos en la construcción de nuevas masculinidades entre estos jóvenes?

Por último, se estudia cómo eran las clases, los programas y exámenes, y los productos que elaboraban. Es fundamental estudiar quiénes eran sus profesores, su procedencia, el reconocimiento que tenían, sus actividades fuera de la Escuela, y las redes de intercambio tanto locales como internacionales que mantenían, ya que

muchos de ellos eran extranjeros. A esto se suma el análisis del sistema de contratación y del destino de los trabajos terminados en los talleres.

En resumen, la investigación sobre la Escuela y su funcionamiento revela una compleja interacción entre su rol institucional, la percepción pública y la realidad interna. La Escuela, originada con un enfoque correccional, fue cambiando en su concepto y prácticas a lo largo del tiempo, reflejando tanto influencias sociales externas como cambios en la administración. Además, la reflexión sobre la perspectiva de género y la evaluación de los programas educativos ofrecen una visión más completa de su papel en la construcción de nuevas masculinidades y en la integración de estos jóvenes en la sociedad de la época.

Metodología y fuentes

En este apartado se detallará la metodología empleada para la elaboración de esta tesis, así como las fuentes históricas consultadas, las cuales fundamentan el análisis y la interpretación de los eventos discutidos a lo largo del trabajo.

El repositorio principal consultado se encuentra dentro del museo de la UTU y contiene distintos tipos de fuentes que se enumeran a continuación.

El *Libro de matrículas* de los jóvenes inscriptos en la institución que va desde 1886 hasta 1902. Es una fuente cuantitativa que lista a los niños/jóvenes.⁶¹ Dividida en columnas verticales en donde se anotó el nombre, la edad de ingreso y la fecha, el número de «contrata», la fecha de egreso, el color de la piel, el oficio y arte «elegido», el nombre de ambos padres, el nombre de los tutores en caso de padres fallecidos, la dirección, y la causa de desvinculación de la institución. En este libro se relevaron más de 1000 varones desde 1885 hasta 1902. Como primera aproximación a esta fuente se puede decir que el 45% de los jóvenes aparece como «huérfano» y con padres fallecidos el 50%. Se procedió a digitalizar los datos en hojas de cálculo de Excel para realizar un análisis cuantitativo. Además, esta herramienta es útil para trabajar con categorías específicas de análisis, como la de

⁶¹ Este binomio tiene que ver con la trayectoria vital de los internos ya que se considera que aquellos que entraron con doce años y salieron a los dieciséis pasaron por un proceso de cambios físicos y psicológicos propios de ese período.

«huérfano» que aparece repetidamente en la planilla, al igual que un signo de cruz al lado de los nombres de los mayores fallecidos, lo que sugiere examinar más detenidamente aspectos relacionados con el mayor número de muertes entre varones en comparación con mujeres. Con hijos de 14 años se presume que no eran personas muy adultas, aunque se piense que fuera el último hijo de seis, si las madres comenzaban a los veinte a tener hijos, da un rango de edad de 40 años. Esto debe ampliarse con estudios demográficos del período, pero es un punto que llama la atención. Un 10% figura como «expulsado», otra categoría que estudiada cuantitativamente es útil, ya que a priori los datos dan como resultado que el 90% se quedaban hasta el final de su contrata. Esto permite preguntarse sobre las condiciones de salida de esos jóvenes y permite hacer una reflexión sobre el trato al cual eran expuestos los jóvenes en la Escuela.

Otra fuente es el conjunto de cajas desde la década del ochenta hasta 1915 que contienen documentos sobre la vida cotidiana de la EAYO. Van desde las contratas de los jóvenes, compras de alimentos, lista de herramientas para los diferentes talleres, listado de causas de amonestaciones a los jóvenes, certificados de nacimientos, de pobreza, certificados de vacunación, presupuestos, recibos de sueldo, etc. Son medulares ya que con el *Libro de matrículas* complementa una valiosa información sobre la vida dentro de la escuela, los motivos de los ingresos, así como los egresos de los jóvenes que pueden responder las preguntas que tienen que ver con el origen y el contexto familiar. Sirve para analizar sobre la condición de esas infancias excluidas y pensar en qué sentido estos jóvenes lo eran. Las carpetas sobre el ingreso de los internos repiten información, tienen los mismos documentos y son firmados por las mismas personas y con sellos de la EAYO. Se relevarán todas, pero se trabajará con un número acotado para analizar diferentes temas. En primer lugar, cómo se hacía esta carpeta. A través de las diferentes oficinas por las cuales pasó y de los administrativos que sellaron los documentos se puede ver un recorrido y un tiempo de realización. Son documentos protocolizados, con el mismo tamaño y tipo de papel. Para las contratas se usaba distinto tipo de hojas ya impresas como los certificados en los que se dejaba un espacio libre para llenar con los nombres. Estas hojas tenían marca de agua. Además, incluyen las

cartas escritas a mano por madres, padres o tutores donde explicaron los motivos que los inducía a dejar a sus hijos en la escuela, cartas de los padres o de los mismos jóvenes pidiendo su baja para salir de la institución, documentos de egreso y las pruebas de aptitud intelectual. Las cartas escritas por los mayores eran reescritas por los funcionarios por lo que se repiten en ocasiones los motivos. En el periodo propuesto es importante fijar la atención en cambios y permanencias que estos registros puedan develar; cambios en el contexto social y cultural de Montevideo. Estos documentos se complementan con los dos libros del coronel Olivieri de 1941 que se mencionaron en el estado de la cuestión. Son de un valor inestimable ya que no ha sido publicado casi nada de lo que allí se expone.

En la casa Giró perteneciente al Museo Histórico Nacional (MHN) se albergan fotografías que muestran variados temas atendibles como las exposiciones de los trabajos de los jóvenes llevados a exposiciones internacionales, fotografías dentro de la Escuela y otras de los trabajos que realizaban, etc. Con el apoyo de las herramientas teóricas que permiten analizar una imagen, las preguntas se relacionarían con lo que se muestra y lo que no en el contexto de realización de las mismas.

Entre las fuentes editas se encuentran el trabajo de Washington Beltrán, *Cuestiones sociológicas*, editado por primera vez en 1910, en el que, por ejemplo, responsabilizaba a la familia de la educación de los hijos. Para Beltrán era el deber del padre seguir la marcha del hijo, de tenerlo a su lado, a fin de que fueran ellos los que puedan servirle de modelo.⁶² En 1910, año en que apareció publicada su obra, el Estado asistencial aún se encontraba en desarrollo. Es notable cómo describe la vida urbana al mencionar el muelle como un lugar de encuentro para los niños y la calle como un espacio que funcionaba también como una escuela de mendicidad. Tampoco falta la mención del conventillo, que para el autor era un ambiente perjudicial donde los niños replicaban las conductas de los adultos. Una vez más, se destaca la importancia del espacio.

⁶² Washington Beltrán, *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil*. (Montevideo: Cámara de representantes, 1988).

Complementa este estudio el del Vicente Borro de 1912, *La delincuencia en los menores. Causas - Remedios*. Como director de la Colonia Educacional de Varones, que surgió para ubicar a los menores infractores en un lugar apartado de los adultos delincuentes, explicó en 1912 la orientación de la nueva política sobre este grupo. Según el autor «tomemos al hecho delictuoso ya producido, y al menor en condiciones de ser separado de la vida de sociedad, para preguntar ¿qué medios hay que emplear para convertir ese pequeño vicioso o malhechor en un hombre de trabajo y restituirlo a la sociedad como elemento útil?». ⁶³ Pregunta que se relaciona con las ideas de Figari plasmadas en sus intervenciones como diputado y en su plan general de organización de la enseñanza industrial en 1917. ⁶⁴

Por último, se destacan los escritos de Pedro Figari sobre la importancia de la Escuela de Artes y Oficios (EAYO) y su historia, presentados en el *Plan General de Enseñanza Industrial de 1917*. ⁶⁵ Figari explicó las condiciones en que surgió la EAYO y las causas de su fracaso desde su perspectiva de una escuela industrial ideal. Sus críticas fueron contundentes respecto a la calidad de las clases impartidas, la competencia de los maestros, el estado del edificio, la naturaleza de la institución como internado, la aplicación de castigos y la calidad de los trabajos realizados, entre otros aspectos. Este documento, elaborado después de su paso como director y de su renuncia al cargo tras dos años sin poder implementar todas sus ideas, resulta fundamental para reflexionar sobre el valor y el peso de sus críticas.

Organización y contenidos

Esta tesis estará formada por tres capítulos, que seguirán el arco temporal explicitado. No obstante, en algunos casos se profundizará sobre cuestiones temáticas por lo que la cronología quedará en segundo plano. Luego de la introducción, en el segundo capítulo se abordará la dimensión histórica de la Escuela, su origen dentro del marco institucional y legal. Además, cómo fue el

⁶³ Vicente Borro, *La delincuencia en los menores. Causas - Remedios* (Montevideo: Talleres Gráficos Gimenez, 1912).

⁶⁴ Figari, *Educación y Arte*, 1917.

⁶⁵ Pedro Figari, *Plan general de organización de la enseñanza industrial* (Montevideo: Imprenta Nacional, 1917).

recorrido de los distintos partidos arquitectónicos elegidos, locaciones, hasta llegar a la sede actual. Se formula una periodización particular que coincide con los distintos locales edilicios utilizados para conformar la Escuela. En ese sentido se propone un primer período que abarca desde 1878 hasta 1880, cuando la institución se trasladó desde los barracones ubicados en Dante y República al lugar donde actualmente funciona la Facultad de Derecho, antiguo Colegio Nacional ubicado en 18 de Julio y Caiguá (hoy Eduardo Acevedo). Un segundo período se extiende hasta 1889, cuando se inaugura la sede actual, coincidiendo con el cambio de nombre de la Escuela a «Escuela Nacional de Artes y Oficios», bajo la ley 2089 de ese año. Y el tercer período a partir del funcionamiento en esta sede. La Escuela pasó entonces a depender de la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública, la cual también administraba el Asilo de Mendigos, el Manicomio, el Hospital de Caridad, el Asilo de Expósitos y Huérfanos, y la Lotería Nacional.⁶⁶ Se apunta a revisar las implicancias espaciales generadas por las relaciones sociales, políticas y culturales que se desprenden de los usos de estos edificios sin dejar de lado cuestiones asociadas al carácter de los mismos. Por otro lado, estudiar el espacio interior y su uso en tanto dispositivos de control en el entendido que la creación del espacio arquitectónico responde siempre a cuestiones culturales y sociales.

En el segundo capítulo se abordará a los actores sociales vinculados a la Escuela, especialmente los jóvenes y sus familias que se develan en los distintos documentos. Los vínculos entre estos y las personas involucradas en el proceso de matriculación. Para ello se estudiará el proceso judicial que garantizaba la patria potestad por parte del Estado por un período de cuatro años a través de las «contratas». Indagar las razones del ingreso, razones de egreso, cuales fueron consideradas conductas «conflictivas» de estos jóvenes y cuáles eran los castigos impuestos para descubrir la real dimensión de esta Escuela en tanto correccional e institución de control social.

⁶⁶ Luis Piñeyro del Campo. *Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública. Sus establecimientos y servicios* (Montevideo: Comisión Nacional de Caridad 1905), 16.

Un tercer capítulo dedicado a las diferentes tareas que los jóvenes realizaron asociado al mundo del trabajo y las relaciones que se produjeron entre los distintos actores. Quienes fueron los profesores, y cuáles fueron los trabajos destacados, tanto en oficios como en las artes. Con respecto a las artes se debe tener en cuenta que muchos de ellos llegaron a estar presentes en exposiciones internacionales, tan frecuentes en el siglo XIX, en las decoraciones de las fiestas nacionales y en el diseño de carros alegóricos para el Carnaval.

Capítulo 1



Figura 2. Emblema de la Escuela.⁶⁷

1.1 Antecedentes

La Escuela de Artes y Oficios tuvo un origen incierto y como afirma Jorge Bralich, «se fue gestando poco a poco, a impulso de las circunstancias».⁶⁸ No hubo decretos específicos para una eventual creación formal de una institución de ese porte, no obstante, sí se encontraron antecedentes que muestran la pertinencia o la urgencia de crear un establecimiento que reuniera las características de formación y corrección de jóvenes a partir de la década de 1860. Por ejemplo, el Reglamento interno de Expósitos y Huérfanos de diciembre de 1869, en la sección de adopciones de los niños dispuso dotar de lugares para enseñarles las «artes y oficios cuya mejora material promete realizar oportunamente para que los niños asilados tengan desde su adolescencia la perspectiva de una carrera productiva que atenúe su triste

⁶⁷ Emblema de la Escuela de Artes y Oficios. Archivo UTU. Libros de Cnel. Olivieri. Tomo 1. (1944). Un escudo con tres elementos de trabajo manual: la pinza, la tenaza y el martillo enmarcados con un sol que remite al nacimiento de la nación igual que en el escudo nacional.

⁶⁸, Jorge Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*. (Montevideo: Universitas, 1991), 29.

y aislada condición humana».⁶⁹ Si bien por contrato de adopción se acogieron niños desde la primera mitad del siglo XIX, para ambos sexos, se ampliaron las condiciones para los adoptantes de varones, quienes debían aportarles educación y «darle un oficio o profesión que le bastase a su subsistencia luego de emancipado».⁷⁰

Otro antecedente a nombrar tuvo que ver con la destacada pero breve actuación de *La Liga Industrial* inaugurada en 1876. Los dirigentes apuntaron a la creación de una escuela de Artes y Oficios en cada departamento. Además, en enero de 1885 el Consejo directivo de la Liga Industrial discutió un proyecto para crear una «Escuela de Artes y Oficios para la Mujer», cuyos objetivos fueron formar «obreras y enseñar a las personas de sexo femenino que quieran dedicarse a profesiones, artes u oficios, dándoles al efecto una instrucción teórico-práctica apropiada a sus necesidades».⁷¹ Se proponía que su trabajo fuera remunerado como el de los varones y contribuir a que las mujeres pudieran ejercer una profesión acorde con lo que aprendían. Se propuso una duración del aprendizaje de dos años para las alumnas internas y de tres para las externas. Al finalizar debían rendir un examen que les permitiría acceder al título de Oficial de 1ª o 2ª clase. Los cursos ofrecidos fueron cocineras, confiteras, fideleras⁷², sirvientas de mesa de familia o de hoteles, modistas, fabricantes de camisas, empleadas administrativas, copistas de escribanías, vendedoras de almacenes o tiendas, u obreras especializadas en la fabricación de artículos de paja, cuerda, fibras vegetales, productos lácteos,

⁶⁹ Matías Alonso Criado, *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay o sea Recopilación cronológica. Tomo 3* (Montevideo: Est. Tip. de La Jolca, 1877), 405 - 404. El reglamento describe las funciones de la Comisión integrada por tres señoras que tendrían dentro de sus responsabilidades inspeccionar la conducta de los empleados, amas externas, pagar nodrizas, distribuir ropa, etc. (395-405).

⁷⁰ Alonso Criado, 402.

⁷¹ Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay.*, 24.

⁷² La palabra «fidelera» aparece en las fuentes cuando se relaciona con la producción de fideos y los artículos asociados, como harina de maíz, harina de trigo, fideos, etc. Las fábricas de fideos competían por entrar a ser un proveedor de la Escuela bajo un estricto pliego de condiciones donde se observan especialmente condiciones de higiene del local proponente, entre otras cosas. Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo, 1900. «pliego de Condiciones. Proveeduría de Artículos de Fidelería».

escobas, sombreros, alpargatas, paraguas, o encuadernación, tipografía, peluquería, etc.⁷³

Es interesante observar cómo ya se discutía sobre la calidad de la instrucción de las mujeres, si debía ser diferente a la de los hombres o cómo debía ser remunerada. En ese estatuto se afirmó que el objetivo era que las mujeres «encuentren ocupación o colocación inmediata».⁷⁴ Los oficios nombrados tuvieron que ver con el servicio y en una situación de jerarquía donde la condición de clase era evidente. En definitiva, se proponía formar mujeres obreras para servir en el ámbito doméstico como empleadas de familia u oficios asociados con la manualidad. ¿Dónde? En lugares donde su posición de subalternidad era clara. Esto no implica que mujeres de otras clases sociales no estuvieran también bajo formas de dominio, especialmente en relación con los varones. No obstante, dentro del grupo mujeres también existían jerarquías. Esto se daba especialmente entre las mujeres de clase alta, quienes contrataban a otras mujeres para realizar labores domésticas. En el ámbito privado, podían ejercer cierto poder, y es precisamente en ese espacio donde las jerarquías entre mujeres se hacían más evidentes.

Ahora bien, ¿cómo se integran estas labores que la liga propuso en el discurso de fines del siglo XIX en Montevideo? En realidad, estuvieron más vinculadas a la realidad cotidiana, reflejando lo que sucedía en la práctica y a los oficios a los que las mujeres de sectores populares podían acceder, obteniendo una remuneración por su trabajo. La iniciativa procuró el aprovechamiento de las destrezas y la docilidad de la mujer promoviendo los oficios que «armonicen con su sexo».⁷⁵ La propuesta tuvo efectos positivos en cuanto al cuestionamiento de la concepción tradicional de los derechos de la mujer y de aspectos de la división sexual del trabajo. Estos estatutos reflejaron lo que ocurría en la vida real y se adelantaron a los planteos

⁷³ Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*, 25. En esta sección también se describe lo relacionado a los estatutos de esta escuela femenina sobre la admisión, los cursos, cómo se solventaría esta escuela. Este proyecto no llegó a concretarse, pero es un buen ejemplo para entender que ciertas discusiones acerca de la emancipación femenina estaban presentes desde la década de 1880.

⁷⁴ Bralich, 24.

⁷⁵ Yamandú Gonzalez Sierra, *Del hogar a la fábrica ¿deshonra o virtud?* (Montevideo: Nordan - Comunidad, 1994), 57.

sobre la emancipación de las mujeres de fines del siglo XIX, en tanto interpelaban en parte la función «aprobada» y única de su posición como madres y esposas.⁷⁶

Por otra parte, bajo el gobierno de Lorenzo Latorre se aprobaron dos decretos dignos de mención. Uno de ellos, del 31 de diciembre de 1878, ordenó el uso de las piedras de demolición del «Fuerte» y construir una plaza con el nombre de Zavala en la Ciudad Vieja. En ese decreto se incluyó en el artículo 2 que «los materiales que resulten útiles de la demolición del «Fuerte», serán aplicados a la construcción del Parque Nacional y Escuela de Artes y Oficios, en el terreno de propiedad pública denominado «Cuartel de Morales».⁷⁷ La locación del cuartel de Morales es la que correspondió al Parque Viejo, en Dante y República que estaba en malas condiciones edilicias. La nueva construcción corresponde al cuartel de los Treinta y Tres.⁷⁸

Otro decreto de 1879 describió la necesidad de integrar cuatro jóvenes de cada departamento en la Escuela de Artes y Oficios que se había fundado el año anterior «donde tuvieran entrada todos aquellos de nuestros compatriotas a quienes su falta de recursos no les permitiera dedicarse a las artes u oficios de su predilección».⁷⁹ Este es el indicio más concreto que se encontró acerca del origen de la Escuela, si bien no es específico sobre la formación de la institución, es el único que advierte sobre la existencia de la Escuela en esa fecha. Además, dan cuenta de la necesidad de una nueva manera de instrucción tanto para mujeres como para varones, aunque

⁷⁶ Inés Cuadro Cawen, «Entre la igualdad y las diferencias: el concepto “feminismo” en Uruguay a inicios del siglo XX», *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas.*, n.º 7 (2018): 63-99.

⁷⁷ Matías Alonso Criado, *Colección Legislativa de la república oriental del Uruguay*, vol. XVII (Montevideo: El Siglo, 1894), 223. Tomo V.

⁷⁸ Como afirma el arquitecto Cnel. Alfredo Campos: «En Montevideo, recién comienza la construcción de cuarteles, para tan determinado destino, durante el gobierno del Coronel Latorre. Se levantó entonces, en el año 1879, el llamado cuartel ‘De los Treinta y Tres’, como reza en el friso de su entablamiento, junto a la fecha de su habilitación, 1880. Se emplearon en esta obra materiales de demolición de la Ciudadela, conducidos desde la Plaza Independencia, hasta la calle del Carmen (actualmente Dante) y República, en carretones. Otras de las piedras de los históricos muros sirvieron para el empedrado de cuna de algunas calles capitalinas...». Daniel Torena, «Historia del Cuartel treinta y Tres Orientales», *Revista Estrategia*, 2012, 110.

⁷⁹ Matías Alonso Criado, *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay o sea Recopilación cronológica. Tomo 5 (Apéndice II)* (Montevideo: Est. Tip. de La Jolca, 1876), 135. Eduardo Acevedo, *Anales históricos del Uruguay. Tomo 4. Abarca los Gobiernos de Latorre, Vidal, Santos, Tajes y Herrera y Obes, desde 1876 hasta 1894*, vol. IV (Montevideo: Barreiro y Ramos, 1934), 125.

en este último caso se apuntó a la formación del ciudadano del futuro asociado a los nuevos tiempos.

Estos antecedentes muestran que el origen de la EAYO se remonta a un proceso previo marcado por los problemas relacionados con la inmigración y el crecimiento de la población a finales del siglo XIX. Los debates sobre la educación en ese período se asocian con la figura del joven anticlerical José Pedro Varela. En 1876, la pedagogía positivista penetró en el país influenciada por las obras del inglés Herbert Spencer (1820-1903), considerado el padre del darwinismo social. Junto a Carlos María Ramírez y Elbio Fernández, Varela fundó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, que abogó por una escuela común inspirada en el modelo de las escuelas norteamericanas y que, con un enfoque racionalista, combatió el dogmatismo teológico.⁸⁰

La llegada de inmigrantes a finales del siglo XIX significó una renovación del pensamiento educativo y dio lugar a un debate entre lo laico y lo religioso, en el contexto de un proceso de secularización en el cual la Iglesia y el Estado se enfrentaron por la ocupación de los «lugares sociales» no plenamente cubiertos.⁸¹ La ideología positivista, que proponía el orden social como fundamento, fue ganando terreno primero en el ámbito político y luego en la academia y la vida social. El arzobispo de Montevideo desde 1897, Mariano Soler, cura párroco de la Iglesia del Cordón desde 1874 hasta 1890, intentó contrarrestar la expansión de esta ideología. Sin embargo, se llegó a un consenso sobre la necesidad de que la educación estuviera en manos del Estado. Bajo un proyecto basado en la razón, se buscaba iluminar las mentes para combatir la ignorancia y superar los problemas sociales que obstaculizaban el funcionamiento adecuado de la democracia. La escuela se convirtió en un espacio privilegiado para la legitimación de la razón como forma de control social.

⁸⁰ Arturo Ardao, *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay* (Montevideo: Universidad de la República, 1968), 59.

⁸¹ Gerardo Caetano y Roger Geymonat, *La secularización uruguaya (1859 - 1919)* (Montevideo: Taurus, 1997), 44.

En este contexto, en agosto de 1877, el decreto de Educación Común impuso la obligatoriedad de la asistencia escolar para los niños en la educación primaria. Esta medida fue fundamental, ya que los jóvenes mayores de 12 años que ingresaron en la Escuela de Artes y Oficios después de 1882 debían saber leer y escribir, lo que sugiere que muchos de ellos habían pasado por la educación primaria. La educación en la EAYO se enfocó en una enseñanza dirigida a jóvenes adolescentes ya instruidos como lo demuestran sus pruebas de aptitud, focalizada en el aprendizaje de un oficio para trabajar, lo cual no coincidía exactamente con los objetivos de las escuelas comunes. Esta situación contribuye a desmitificar la noción de que todos los jóvenes que fueron admitidos eran vagos ya que muchos llegaban con habilidades claras.

1.2 Los espacios de control de los pobres. De los primeros barracones hasta el proyecto definitivo de 1889.

Estos antecedentes invitan a reconsiderar las periodizaciones. Es pertinente establecer una sub-periodización acorde con otros parámetros relacionados con el proceso de formación de la Escuela y con los diferentes locales en los que esta se desarrolló, considerando las variaciones en sus objetivos educativos y su organización interna.

Según la periodización particular propuesta, el primer período, de 1878 a 1880, se caracterizó por un enfoque en la militarización de los alumnos, con una enseñanza dirigida a la fabricación de elementos de guerra en los barracones de la calle Dante. El segundo período, iniciado en 1880, introdujo un nuevo sistema de admisión para los jóvenes y coincidió con el traslado de la Escuela al ex Colegio Instituto Nacional que dirigió Pedro Ricaldoni, ubicado en la intersección de las calles 18 de Julio y Eduardo Acevedo, donde hoy se encuentra la Facultad de Derecho. El tercer período comenzó en 1889, cuando se inauguró el edificio de la calle San Salvador, donde actualmente sigue funcionando como sede de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

El primer local se llamó Parque Viejo y su jefe fue el mencionado Coronel Sosa. También fue conocido como Parque Nacional.⁸² Estaba ubicado en la calle Dante (ex Carmen) y República. Este edificio fue el que se renovó en 1879 y pasó a llamarse «Cuartel de los Treinta y Tres».⁸³ Este lugar fue desde principios del siglo XIX significativo ya que era el cruce de caminos importantes de la época colonial denominado «De los dos Hermanos» o zona «Del Cristo», cuya imagen actualmente se ubica en la «Iglesia Parroquial del Carmen» del Cordón.⁸⁴ Lo cierto fue que era un gran barracón de grandes dimensiones que llegaba hasta la calle 18 de Julio ya que la actual calle Colonia aún no estaba abierta. El edificio estaba en muy malas condiciones y requería una mejora. El sargento Sosa estableció la importancia de la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética y música separando de los oficios de carpintero, talabartero y zapatero. En ese barracón ya se habían mejorado los talleres de fundición y carpintería, pero con el objetivo de realizar piezas para carruajes de tropas de línea. Este edificio, adquirido por el gobierno de Juan Francisco Giró (1852 - 1853) , era de paredes simples de ladrillo y techo de tejas y materiales de la antigua «Ciudadela» demolida en 1876.⁸⁵ En realidad se reconstruyó sobre la base de lo que había del cuartel anterior. Las piedras de la demolición fueron trasladadas con esmero para la realización de la fachada.⁸⁶ Posteriormente se usaron distintas piedras para reconstruir la puerta de la Ciudadela en la fachada posterior del edificio actual la calle Gonzalo Ramírez. Esta puerta fue trasladada a su ubicación original por iniciativa de Luis Busero en 1958 bajo la dirección del arquitecto Enrique Monestier.⁸⁷

⁸² Por Ley N° 1456 se denomina «Parque Nacional», trasladándose posteriormente a las calles Colonia y Minas. Torena, «Historia del Cuartel treinta y Tres Orientales», 109.

⁸³ Archivo UTU. Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libro de Cnel. Olivieri. Tomo 1, 5

⁸⁴ Los hermanos son José y Luis Fernández que fueron los que colocaron el Cristo en la esquina de Tristán Narvaja y 18 de Julio, calle todavía no realizada en la primera década del siglo XIX. Aníbal Barrios Pintos, *Montevideo: los barrios.*, vol. I (Montevideo: Nuestra Tierra, 1971), 14.

⁸⁵ Torena, «Historia del Cuartel treinta y Tres Orientales», 109.

⁸⁶ La remodelación de la fachada del cuartel de los Treinta y Tres revela cuestiones asociadas al contexto, como ocurre en la creación de los espacios internos o revisiones en la imagen al exterior que tiene que ver con lo que se quiere transmitir. Las corrientes «Historicistas» y del «Neoclasicismo» imperantes en Europa fueron las que se eligieron. El edificio conserva en su aspecto interior, en su gran patio cuadrangular una fuerte inspiración colonial. El frente de edificio tiene una gran influencia directa de construcciones militares francesas del «Segundo Imperio» de Napoleón III. Torena, 119.

⁸⁷ Bases para concurso Público para la remodelación de la plaza independencia. Ministerio de Obras Públicas, SAU, 2010.

[illegible]

Figura 3. Epígrafe: 30 de diciembre de 1880. El título del plano es: «Parque Nacional – Estado general de las existencias al día 30 de Diciembre de 1880, con especificación de la Artillería, Talleres, Herramientas, Útiles y Equipo.» Antes de ser refaccionado. Archivo MuseoUTU. *Libro Olivieri*, tomo 1, 5.



Figura 4. Parque Nacional fachada Entre 1865 y 1879. Cuartel de los 33. Archivo UTU, Libro de Olivieri, Tomo 1, 8.



Figura 5 . Parque Nacional remodelado o Cuartel de los Treinta y Tres. Sede del Batallón 2° de Cazadores. Calles Carmen (actual Eduardo Víctor Haedo) y República. Barrio Cordon. Reproducción de copia fotográfica. 1889. Archivo CDF Código de referencia 0892FMHB. (Hoy cede Calen. República y Mercedes).



Figura 6. Segunda locación entre 1880 y 1889. Antiguo Colegio Nacional conocido como Instituto Ricaldoni ubicado donde hoy se ubica la facultad de derecho. Biblioteca Digital Nacional. Álbum de fotografías tomadas por los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios entre los años 1882 y 1883. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50310>



Figura 7. Edificio inaugurado en 1889, actual cede de la UTU ubicado en la calle San Salvador.
 Archivo CDF. 1890 1915- Código de referencia: 23358FMHGE



Figura 8. Archivo Museo UTU. Libro de Olivieri, Tomo1, 7. Puerta por Gonzalo Ramírez hoy ubicada en plaza Independencia.

El escrito de Sosa incluyó la razón para crear esa escuela aclarando que era necesaria para los menores que recogía la policía por las calles de la ciudad, con el fin de ser *corregidos*,

«militarizándola, es el medio de dar a los *hijos del País* una protección y un porvenir del que hoy están privados, por cuanto los Talleres que se establecen son de extranjeros que no los ocupan ni los enseñan, por no convenirles a sus intereses a causa de nuestras continuas revoluciones que todo lo trastorna y teniendo los hijos del país que prestar su contingentes de sangre, son llamados al servicio de las Armas...». ⁸⁸

Estas líneas refuerzan la hipótesis planteada acerca del afán por crear una nación moderna, donde disciplinar y educar a los niños era fundamental para alcanzar este objetivo. En ese informe se cueban cuestiones de nacionalidad e identidad asociadas a la inmigración masiva de finales del siglo XIX. ¿Por qué los talleres extranjeros no contribuirían a los intereses nacionales? Sin duda, en esa aseveración de Sosa se insertan cuestiones teóricas relacionadas con la pertenencia a una nación. Sobre esto, es preciso señalar algunos aspectos de los amplios debates sobre qué es una nación. Los conceptos propuestos por Eric Hobsbawm sirven para reflexionar sobre lo que se entendía como nación en el Uruguay de fines del siglo XIX y ayudan a comprender el significado de un relato nacional con el que la población pudiera identificarse. ⁸⁹ Si se consideran algunos de los criterios utilizados por el autor para determinar la pertenencia o no a una nación, como la lengua, la religión, y las tradiciones culturales comunes, la sociedad uruguaya de ese momento jamás llegaría a protagonizar un nacionalismo exacerbado, porque ni su origen, ni su pasado, ni su demografía lo permitían. ⁹⁰ El nacionalismo debía incluir, paradójicamente, cierta dosis de admiración y respeto por lo extranjero, coherente con la composición demográfica de Montevideo. El significado de «ser oriental» fue cambiando paulatinamente, pasando de una identidad enfocada en lo interno y propio, hacia una más cosmopolita e internacionalista, como proponía el presidente

⁸⁸ Archivo Museo UTU, Libro de Cnel. Olivieri. Archivo UTU. Tomo 1, 4.

⁸⁹ Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica, 2004).

⁹⁰ Se sigue con la idea que trabajó Hobsbawm en torno a las definiciones de nacionalismo. Eric Hobsbawm, *En torno a los orígenes de la revolución industrial* (Madrid: Siglo XXI, 2009), 19.

José Batlle y Ordóñez en la primera década del siglo XX, dado que «lo extranjero» formaba parte del sistema de valores que definía lo nacional.

El llamado de Sosa puede analizarse desde el punto de vista del reconocimiento personal de lo que podría significar un sentimiento «nacional». La élite extranjera no se nacionalizaba y mantenía su ciudadanía de origen porque esto les ofrecía ciertas ventajas, como, por ejemplo, no ser llamados al servicio militar. Según Barrán y Nahum nadie se nacionalizaba, ni los ricos ni los pobres, ni los inmigrantes ni sus hijos y evitaban la ciudadanía uruguaya por qué ser «oriental» era un riesgo.⁹¹ Este contrapunto es interesante porque despliega otras aristas a tratar cuando se acerca la mirada hacia esa construcción de nacionalidad oriental y aparecen preguntas: ¿Cómo fue ese proceso? ¿Cuáles fueron los actores principales? ¿Un español o un italiano se consideraban dentro de la esfera de lo nacional? Teniendo en cuenta la composición demográfica, una primera respuesta apunta a responder que sí. No obstante, a pesar de esto, muchos españoles e italianos mantenían un fuerte apego a sus costumbres, idioma, tradiciones, y formas de vida, lo cual los hacía sentir conectados con sus países de origen. Este apego cultural era reforzado por la creación de comunidades que replicaban aspectos de la vida en sus lugares de nacimiento, como clubes sociales, iglesias, y publicaciones en sus lenguas maternas.

La carta de Sosa coincidió con la sanción del Código de Instrucción Criminal de 1878 el cual propuso el traslado de los presos del Cabildo al Taller Nacional, conocido popularmente como taller de Adoquines ubicado en el predio de San José y Yi. En este establecimiento fueron albergados doscientos cincuenta reclusos que, bajo disciplina militar realizaban trabajos forzados. Pero lo más interesante es que esta función *correcional* no se limitaba a los delincuentes sino a cualquier persona sospechosa de conspirar contra el régimen o que se encontraba en la calle «vagando».⁹² Este desfase entre normas, discursos y realidad se espejó en las

⁹¹ José Pedro Barrán y Benjamín Nahum, *El Uruguay del novecientos* (Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1979), 254.

⁹² Alvaro Garcé García y Santos, «Del taller de Adoquines a nuestros días: noticia histórica y problemática actual de las prisiones uruguayas», *Revista Facultad de Derecho*, (2001): 53.

prácticas en las cuales no se distinguió entre delitos, menores y adultos, lugares de reclusión o encierro asociado a una capacidad locativa que se adaptó en parte y a una percepción del infractor ambigua.

¿Qué significaba ser delincuente? ¿Se asociaba únicamente con el hecho de cometer un delito? En realidad, no. En esa época, se definía al delincuente como un sujeto «anormal desde el punto de vista físico, intelectual, moral y social».⁹³ La creencia predominante era que existía un individuo socialmente distinto, con características propias. Los distintos tipos de delitos convertían al sujeto en depositario de una anomalía moral. En este sentido, si una persona era considerada anormal, podía ser vista como un loco, un enfermo, o un salvaje incapaz de distinguir entre el bien y el mal en sus conductas.⁹⁴ Cualquiera podía ser tachado de delincuente, desde alguien con frente ancha y orejas saltonas hasta el más crudo asesino. Es importante destacar que, bajo el paraguas de la palabra «delincuente», se subsumieron una gran cantidad de categorizaciones que fueron debatidas a nivel mundial, publicadas, y que llegaron al contexto rioplatense. No existía una separación dentro de las instituciones según el delito cometido, un hecho que permeó las distintas organizaciones de la época. Este punto no es menor: en la Escuela de Artes y Oficios se mezclaban menores llevados por sus padres con aquellos trasladados por la policía. Tanto en el Taller de Adoquines como en el Parque Viejo, se adaptaban los espacios para recibir a la población remitida por la policía. El término «correccional» fue usado de manera indiscriminada para adjuntarlo a otras palabras, por lo que al Taller Nacional también se lo conoció como «cárcel correccional» y «cárcel del crimen», lo que tendía a asociar lo concerniente a lo correccional y al crimen. Este detalle no es trivial, ya que, al denominar a la escuela como «escuela correccional» en sus primeros años, era inevitable que la asociación entre esta institución y el crimen, el delito y los delincuentes se produjera. Además, cabe mencionar que, a los internos, en

⁹³ Fessler, *Derecho penal y castigo en Uruguay (1878-1907)*, 61.

⁹⁴ Cesare Lombroso publicó en 1876 *El hombre criminal* en el cual desarrolló un relato detallado de los estigmas anatómicos que caracterizaban al típico *uomo delinquente* relacionado amoralidad con un correlato físico. Zimmermann, «Racial Ideas and Social Reform», 33.

ocasiones, se les llamó «penados», un término que se asoció con individuos que cumplían una condena en prisión, reforzando aún más la percepción de criminalización para una institución destinada a la educación y formación.

El 15 de julio de 1882 se sancionó la *Ley reglamentaria de la vagancia* (n° 1582) en la que se describieron las distintas características de las personas consideradas «vagas». Decía la normativa: «serán declarados vagos los que no poseen bienes o rentas y siendo aptos para el trabajo no ejercen habitualmente profesión, arte u oficio, ni tienen empleo, destino, industria, ocupación lícita ó algún otro medio legítimo y conocido de subsistencia, con o sin domicilio fijo».⁹⁵ Entre las sanciones figuraron destinarlos por un año al servicio de las armas, aumentando el período si hubiera gravantes a los ya definidos. Estos iban desde vestirse con disfraces hasta frecuentar pulperías, entre otros. Además, si se era extranjero, le tocaba prisión o destierro. Este agravante que tuvo que ver con la nacionalidad concordaba con lo que afirmaba Sosa sobre formar jóvenes que suplieran los talleres extranjeros. La paradoja es interesante si se tiene en cuenta la constitución demográfica de Montevideo. En 1884 la población de inmigrantes italianos llegó al número de 32.829 personas y representaba un 45.11% de la población inmigrante, le siguió la española con 22.122 personas. En 1908 los españoles eran el 25.5 % de los extranjeros mientras los italianos un 34%.⁹⁶ La opinión sobre esta composición demográfica entre dirigentes políticos y elite comercial, o dentro de las comunidades no era lineal, como tampoco las habilidades o poder económico de los migrantes. En 1883 el periódico *La Tribuna Popular* criticó al gobierno, por la imposición del castellano como lengua en las escuelas. No obstante, entendía que era un fenómeno saludable.⁹⁷ El periódico nombró, como el Coronel Sosa, a los inmigrantes como «hijos del país» ya que entendía que lo eran más allá de su origen.

⁹⁵ Matías Alonso Criado, *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay o sea Recopilación cronológica. Tomo 8* (Montevideo: Est. Tip. de La Jolca, 1876), 134.

⁹⁶ Nicolás Duffau y Adela Pellegrino, Adela, «Entre el cambio de modelo demográfico y la sociedad que se transforma: población y sociedad (1880 -1930)», en *Uruguay. Reforma social y democracia de partidos. Tomo II. 1880 -1930* (Montevideo: Planeta, 2016), 198.

⁹⁷ Alcides Beretta Curi, «Una actividad nueva para hombres nuevos: inmigración europea y formación de la clase empresaria industrial», en *El imperio de la voluntad. Una aproximación al rol de la inmigración europea y al espíritu de empresa en el Uruguay de la temprana industrialización 1875-1930* (Montevideo: Fin de Siglo, 1996), 46.

Una mirada atenta sobre este fenómeno permite reconocer el amplio abanico de opiniones que, sobre todo en la prensa, debatieron acerca de la nacionalidad.⁹⁸

Por otro lado, interesa para este estudio lo concerniente a menores de edad. El artículo 14 de la ley 1582 decía: «Los menores de edad encausados por vagos ó declarados tales por Juez Competente, siendo reclamados por sus padres ó tutores, se le entregarán por la vez primera. En caso de reincidencia, dichos menores se destinarán al Taller de Artes y Oficios».⁹⁹ Dos cosas se develan en esta frase. Una que tiene que ver con la condición de orfandad ya que aquellos menores no reclamados por sus mayores a cargo fueron los que ocuparon esos primeros talleres. Otra cuestión está relacionada con el hecho de haber sido legalmente considerada como un lugar alternativo de confinamiento para jóvenes vagos. Es posible que estos jóvenes también la percibieran como una cárcel, lo que derivó en una visión negativa de la institución. Una percepción que se asocia con los motivos del surgimiento de la escuela cuando el sargento Sosa afirmó en el informe mencionado que la Escuela de Artes y Oficios sería de utilidad además para aquellos menores recogidos por la policía por robo o vagancia.¹⁰⁰ En el plano personal, puede pensarse que los muchachos la asociaran con el miedo y el desamparo, lo que contribuyó a generar la peor imagen posible del lugar.

Para sumar a la serie de medidas y normas nombradas, se decretó la creación de una «cárcel para encausados» en Montevideo, habilitando una prisión que permitiera cumplir con la adecuada clasificación de los internos. «Se planteaba terminar con la precariedad en alojamiento, evitando la convivencia entre presos de condiciones diversas garantizando la efectiva separación. El decreto de 1882 puede

⁹⁸ No obstante, hubo discursos antiinmigratorios, sobre todo en la década de 1880 de la elite católica uruguaya y sus referentes más destacados como Juan Zorrilla de San Martín director del periódico *El Bien Público* que funcionaba como órgano de divulgación de ideas antisemitas. El periódico manifestó desconfianza hacia las mezclas culturales, sociales y raciales y alentaba a la inmigración seleccionada hispano-mediterránea auspiciando solamente la inmigración española. En el batllismo se aceptaron corrientes migratorias de diferente origen reivindicando este hecho como consolidador de la identidad nacional. Clara Aldrichi, «La ideología antisemita en Uruguay. Su contexto católico conservador. (1870 - 1940)», en *Antisemitismo en Uruguay. Raíces, discursos, imágenes (1870 - 1940)* (Montevideo: Trilce, 2000), 146.

⁹⁹ Alonso Criado, *Colección...* Tomo VIII, 135.

¹⁰⁰ Archivo UTU. Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libro de Cnel. Olivieri. Tomo 1, 5.

ser pensado como el punto de partida hacía la construcción de un edificio penitenciario finalmente inaugurado en 1888».¹⁰¹ El espacio se pensó especialmente para esa realidad específica, como afirma Lefebvre. Esta cárcel penitenciaria, conocida como cárcel del Miguelete por su ubicación, acusó varios problemas que fueron centro de debate de varios medios de prensa en la década de 1890 y posterior. Problemas de superpoblación y de un edificio que no colmó las expectativas de corrección, ya que, entre otros temas, la población carcelaria era asimétrica con respecto a los delitos cometidos. Es decir, convivieron en el mismo sitio hombres jóvenes, adultos y menores que habían cometido delitos graves o leves. Los puntos llamativos y que tienen que ver con la EAYO son los discursos de corrección en pos del modelo civilizatorio del país. Se autorizó la construcción dentro del radio de la «novísima ciudad», limitada por el Bulevar de Circunvalación (hoy Bulevar Artigas) creado bajo decreto en 1878.¹⁰² Ubicada en el barrio de Los Humedales, la prisión fue construida siguiendo el modelo panóptico de Jeremy Bentham, similar al utilizado en Pentoville, Inglaterra. Este diseño, propuesto por el arquitecto Alberto Capurro, se basaba en la idea de control sobre los presos a través de una constante sensación de vigilancia, facilitada por una disposición arquitectónica específica.¹⁰³ Este enfoque no solo reflejaba un pensamiento positivista, sino que introducía nuevas ideas de modernidad aplicadas al sistema carcelario. Sin embargo, el control desde un único punto resultaba limitado, ya que la distribución radial no permitía supervisar el interior de cada celda desde la torre central. La vigilancia se ejercía en los corredores o cuando los guardias recorrían los radios. Esto hacía que los vigilantes quedaran visibles para los prisioneros, lo

¹⁰¹ Daniel Fessler, «Una cárcel correccional en Montevideo: La búsqueda de un espacio para encausados (1882 - 1932)», *Revista Tiempo histórico*, n.º 18 (junio de 2019): 101.

¹⁰² Liliana Carmona y María Julia Gómez, *Montevideo, proceso planificador y crecimiento* (Montevideo: SAU, 1999), 29.

¹⁰³ En 1877 en Buenos Aires se construyó bajo este modelo la Penitenciaría Nacional según los planos del arquitecto Ernesto Bunge. Tuvo variados problemas de funcionamiento y a principios del siglo XX se notó su fracaso que sometió al proyecto penitenciario a una entera revisión. Lila Caimari, *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina (1880 - 1955)* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012), 50-62. El edificio fue demolido en 1962 y reemplazado por el Parque Las Heras.

que contradecía el principio de invisibilidad del modelo de Bentham.¹⁰⁴ Aunque el proyecto de la EAYO no fue concebido completamente bajo estos términos, no se puede negar que integraba elementos de control moralizante a través de la enseñanza y el trabajo. Aun así, su disposición espacial no puede ser estrictamente considerada como una «arquitectura de control» en los términos que se pensó la cárcel de Miguelete. En las figuras siguientes la diferencia es notable. El edificio de la EYAO fue pensado como una sucesión de patios acorde con las arquitecturas escolares, hospitalarias inclusive gubernamentales.

La reforma moral también implicó una reflexión más profunda sobre estos espacios arquitectónicos, considerando su materialidad como parte de los dispositivos de control social. Aunque desde 1877 José Pedro Varela informaba sobre la precariedad de los locales, resulta interesante observar cómo el proyecto de la EAYO se adelantó a una serie de leyes del año 1906, emitidas por el gobierno de Batlle y Ordóñez, que establecía una nueva normativa edilicia para la arquitectura escolar. Esta normativa heredó la disposición de las aulas en torno a un patio central, con o sin claraboya, sin una conexión directa con el espacio exterior en la mayoría de los casos.¹⁰⁵ Las concepciones higienistas y pedagógicas fueron de la mano al momento de pensar estos espacios y claro está, de parte de comisiones integradas por miembros de la elite intelectual y gubernamental. La escuela precedió en algunos aspectos a los vertidos en aquellos decretos y leyes con respecto a cuestiones asociadas a las medidas de las aulas, aberturas, disposiciones de las mismas, etc., en un proceso de proyecto estatal de nación.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Valentina Marchese, «Solicitud de declaratoria de bien con carácter de "MONUMENTO HISTÓRICO NACIONAL" Ex - Cárcel Miguelete», *Depto. Patrimonio Edificio, DNA, MTOP*, 2018.

¹⁰⁵ Laura Alonso, *Edificios llenos de luz. Arquitectura escolar y disciplinamiento durante el primer gobierno batllista* (Montevideo: Inédito, 2019), 5.

¹⁰⁶ Santiago Medero, «Arquitectura, territorio y gubernamentalidad. El caso de los hospitales públicos en las primeras décadas del siglo. XX en Uruguay». *Anales de investigación de Anales En Arquitectura*, 11(2), 6. Según el autor: «A partir de 1904, en un contexto de paz social, el proyecto estatal de nación pudo desarrollar edificios y planes urbanos con nuevos criterios y en una nueva escala de producción. Signos claros de todo ello fueron, entre otras cosas, la creación del Ministerio de Obras Públicas en 1907, su reorganización en 1911, así la creación, en 1910, de la Asistencia Pública Nacional (APN)».



Figura 9. Plano de la cárcel de Miguelete. Valentina Marchese, «Solicitud de declaratoria de bien con carácter de “Monumento histórico Nacional” Ex - Cárcel Miguelete», *Depto. Patrimonio Edificio, DNA, MTOP*, 2018.

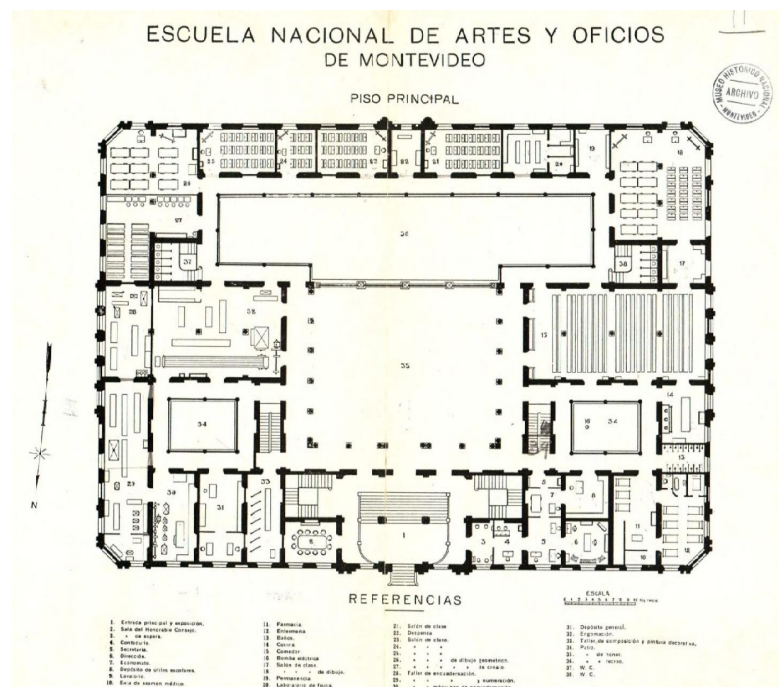


Figura 10. Plano de la sede actual en la calle San Salvador. Archivo Pedro Figari, Casa de Juan Antonio Lavalleja, MHN. Colección: Tomo 2629: Enseñanza industrial. Artículos y conferencias (1916 -1917).

Que la cárcel de Miguelete fuera autorizada en la ciudad novísima indica que fue dentro del perímetro de lo que se conocía en el momento como el área urbana más poblada delimitando este bulevar un adentro y un afuera. Quizás por eso mismo fue integrada en esa área que abarca otros edificios con un programa que refiere al encierro, a la corrección de las personas que no encajaban en el modelo civilizador del momento. Por ejemplo, es interesante observar que entre el Asilo del Buen Pastor, los barracones del primer alojamiento de la escuela, la cárcel correccional de la calle Miguelete al 1825, el Manicomio nacional y el posterior emplazamiento de la Escuela en 1880 conformaron una *cartografía de la corrección y el desamparo* en esa década.¹⁰⁷

El Asilo del Buen Pastor fue fundado en 1876 por la congregación religiosa del mismo nombre, tenía por función atender «a niñas, adolescentes y jóvenes huérfanas, abandonadas, en situación de pobreza e incluso «prostitutas arrepentidas»; para alejarlas del camino de la delincuencia y la prostitución. El objetivo era reformar las costumbres, instruir, fortalecer a las almas, afianzándolas».¹⁰⁸ El Código Penal del año 1889 definió que los objetivos debían ser la regeneración moral del delincuente y una aplicación de una rígida disciplina reformadora.¹⁰⁹ El Asilo del Buen Pastor se ubicó en la calle Defensa y la Paz a solo 400 metros de los primeros barracones donde fueron trasladados los presos en 1878 y otros tantos de la sede de la nueva cárcel correccional en la calle Miguelete. Una geografía en la cual vale la pena detenerse ya que además tiene que ver con la nueva expansión urbana de Montevideo. En un área equivalente a 100 hectáreas, con un radio de diez cuadras a la redonda y según un eje norte sur flanqueado por la calle Gaboto, Arenal Grande, Sierra y Millán, siete establecimientos de

¹⁰⁷ Se usa la idea de «geografía del dolor» de Antonio Padilla Arroyo para las cárceles mexicana, idea que usa Fessler en su artículo. Antonio Padilla, *De Belem a Lecumberri. Pensamiento social y penal en el México decimonónico* (Ciudad del México: Archivo General de la Nación, 2001), 213-15.

¹⁰⁸ Mariela Sanchez Alvarez, «Mujeres institucionalizadas por convicción y sujeción en las postrimerías del siglo XIX: Análisis de un caso: Asilo confesional de la Congregación Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor 1876 -1923.» (Montevideo, Udelar: Facultad de Ciencias Sociales, 2006), 4.

¹⁰⁹ Graciela Sapriza, «Las ineludibles monjas del Buen Pastor en la cárcel de mujeres (Uruguay-1898-1989)», *Descentrada* 32 (2019).

corrección fueron ubicados, de fácil acceso entre ellos. Nodos, sendas atravesados por la línea de ferrocarril que pasaba por la calle Miguelete.

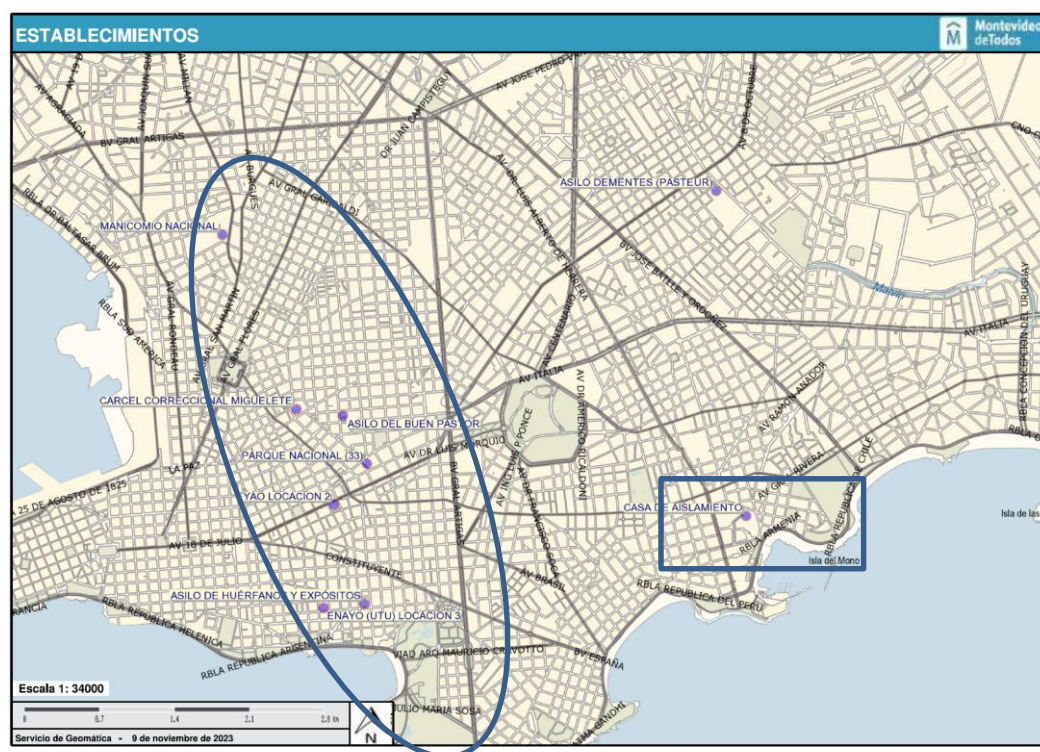


Figura 11. Plano con la indicación de los establecimientos descritos. Elaboración propia.

Estos lugares se complementaron en sus prácticas. Pero también supone pensar en esos caminos utilizados por funcionarios, familiares y vecinos que, con su dinámica intervención contribuyeron a crear ese espacio simbólico de la corrección. Cabe destacar además las noveles líneas de tranvías que pasaban por la zona que unían puntos significativos de la ciudad, que sumados con los establecimientos enmarcados en la ley 2059 promulgada el 20 de julio de 1889 complementaron esa cartografía.¹¹⁰ Esta ley colocó a esos siete establecimientos públicos de beneficencia existentes bajo la dirección de una Comisión Honoraria que dependía del Ministerio de Gobierno. Estos eran: La Escuela de Artes y Oficios, el Asilo de Mendigos, el Manicomio Nacional, El Hospital de Caridad, el Asilo de Expósitos y Huérfanos, la Casa de Aislamiento y la Lotería Nacional. Para educar a niños

¹¹⁰ Luis Piñeyro del Campo. *Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública. Sus establecimientos y servicios* (Montevideo: Comisión de Caridad, 1905), 16.

huérfanos y pobres, para dar asilo a personas adultas pobres, para encerrar a los locos, para alojar a criaturas recién nacidas abandonadas a través del torno o para curarlos en el Hospital. Establecimientos de control de los cuales se valió el gobierno para ordenar las políticas sociales en el marco de la formación de estados modernos a fines del siglo XIX.

Una manera de «sanar la nación» bajo las ideas positivistas de la época en las que las políticas sanitarias fueron de gran importancia en la agenda gobernante. La Casa de Aislamiento del Buceo, creada en la década del ochenta, estaba formada por un conjunto de pabellones y albergó personas con distintas enfermedades infecto contagiosas.¹¹¹ No obstante no fue la única. Según las fuentes consultadas, para los jóvenes de la Escuela que enfermaron existió un barracón especial ubicado en la calle Paysandú y Parques (hoy Vazquez).¹¹² En realidad este edificio había sido adquirido en 1883 con la función de dormitorios ya que el edificio de 18 de Julio no tenía capacidad locativa lo que demuestra cierta movilidad espacial en esos años. Luego parece haber sido desmantelado como dormitorio y usado como lugar de reclusión de los jóvenes enfermos de cólera hasta febrero de 1887 cuando se rescindió el contrato de alquiler del inmueble por parte de las autoridades de la institución devolviendo el mismo a su dueño. Según una carta del director Galino Monegal al ministro de Justicia e Instrucción Pública, Duvimioso Terra, se observa el petitorio de ingresar nuevamente a la escuela los jóvenes que estaban cuarentenados allí pero que ya no tenían síntomas. Se fueron el 18 de febrero.¹¹³

¹¹¹ La casa de aislamiento se conforma con varios pabellones construidos a lo largo de varios años. Luego fue transformado en el hospital Fermín Ferreira en el predio del hoy Montevideo Shopping. El plano muestra que se emplearon otros edificios para aislar a los enfermos. Es importante tener presente que la epidemia de cólera asoló varios países de la región entre los años 1886 y 1887 y fue un detonador importante entre la intelectualidad científica pensar cómo resolver el asunto en tanto el riesgo de contagio era muy elevado. Para saber características y cuantificaciones de casos en Montevideo: Angel Brian , *Apuntes sobre la epidemia del cólera de 1886-1887* (Montevideo: Barreiro y Ramos, 1895). En esta cartografía fue importante la presencia de la Iglesia. Como ejemplo relevante la construcción de la Iglesia del Reducto, a cuatro cuadras del Manicomio nacional, merece una distinción especial. Fue construida como sucesora de la Capilla Nuestra Señora de los Dolores de Arroyo Seco, que había sido originalmente fundada en 1837 en un terreno donado por Cayetano Mujica. La parroquia fue declarada como tal el 20 de noviembre de 1871 por medio de un acta del vicario apostólico Jacinto Vera.

¹¹² Archivo MHN, Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, Carpeta 2045.

¹¹³ Archivo MHN , Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, Carpeta 2045.

Ese mismo día el representante de Norberto Acosta, Jaime Mollins, elevó una carta solicitando el pago de meses de alquiler y la reparación de los daños del edificio causados entre 1883 y 1887, años en que el Estado lo tuvo a su cargo. Este hecho demuestra que no se tenía la infraestructura necesaria que contuviese todas las necesidades estatales en cuanto a servicios y se alquilaron locales que no fueron pensadas para colocar personas enfermas o jóvenes infractores.

En resumen, se puede afirmar que, en la década del ochenta, los espacios destinados a albergar a jóvenes pobres y huérfanos sin un hogar constituido resultaron insuficientes, al igual que para aquellos que cometían delitos graves. Como resultado, se tomaron decisiones improvisadas para abordar este problema mientras se buscaban soluciones definitivas, como la creación de espacios específicamente diseñados para cumplir esa función.

1.3 La elite gobernante controla la Escuela

¿Cómo y cuáles eran las líneas que esta elite persiguió? En lo referente a los planos político y social en Uruguay, fue un período de transición y corresponde a una primera fase modernizadora que incluyó varias reformas impulsadas por el presidente Lorenzo Latorre (1876 –1880), quien tuvo un fuerte apoyo de la Asociación Rural del Uruguay. Creada en 1871 esta asociación llevó la bandera de la defensa a la propiedad privada y la inserción en la economía mundial de los productos del país.¹¹⁴ La ARU veía en el trabajo la base para enriquecerse «madre de todas las virtudes del ciudadano y el jefe de familia, único padre por fin de la felicidad, pues esta no se concibe en el ocio».¹¹⁵ El nuevo Dios fue el trabajo asociado a la nueva economía. No es casual que las palabras trabajo, voluntad y estudio hayan sido las elegidas para ser plasmadas en la fachada interior del ala posterior del edificio, una posición privilegiada para ser vistas y leídas desde el patio principal.

¹¹⁴ Gerardo Caetano y José Pedro Rilla, *História contemporánea del Uruguay: de la colonia al MERCOSUR*, Colección CLAEH (Montevideo, Uruguay: Editorial Fin de Siglo, 1994).

¹¹⁵ Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, 2008, 35.

Su orador principal Domingo Ordoñana, enfatizó la relevancia de la educación técnica en diversos discursos y escritos.¹¹⁶ Entre sus miembros se encontraban Carlos María de Pena, Federico E. Balparda e Ildefonso García Lagos, entre otros. Carlos María de Pena fue el presidente y secretario del Club Racionalista, fundado en 1872 y desde el cual publicó, junto con otros miembros, la *Profesión de fe* en la que indicaron la importancia de la doctrina religiosa como guía del ennoblecimiento y significación de la personalidad humana.¹¹⁷ Además, fue asociado principal de la Liga Industrial, que participaba como jurado en las mesas examinadoras de los trabajos de fin de año de la Escuela. Esto permite considerar la doble función de Carlos María de Pena: como miembro de la ARU, supervisaba el progreso de la Escuela, y como asociado de la Liga, podía tanto observar a los futuros competidores como identificar a los alumnos más destacados para contratarlos tras su egreso. Ildefonso García Lagos (1834 – 1919), formó parte de la comisión redactora del nuevo código penal en 1880. Realizó un informe para realizar las nuevas penitencieras según el modelo de Filadelfia.¹¹⁸ Cabe agregar que fue el hermano de Alfredo García Lagos quien se desempeñó como administrador de la Escuela firmando variados documentos consultados.¹¹⁹ Un grupo que compartió un espacio de sociabilidad que integró su entorno cercano de parentesco, de inclinaciones políticas, incluso de vecindad que se trasladaba a otras actividades típicas del patriciado uruguayo.

Entre las ideas guía de este grupo estaban aquellas que referían a ser rico para ayudar a los pobres.¹²⁰ Los nombrados tuvieron lazos muy fuertes con la Escuela a través de redes de parentesco y sociabilidad y contribuyeron a cambiar el sistema

¹¹⁶ Domingo Ordoñana, *Pensamientos Rurales sobre necesidades sociales y económicas de la República* (Montevideo: Imprenta Rural, 1892). Tomo I y II.

¹¹⁷ Ardao, *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, 56. Este grupo estuvo formado por: Justino Jiménez de Aréchaga y Carlos María de Pena, José Pedro Ramírez, Juan Carlos Blanco, Carlos María Ramírez, Pablo de María, Eduardo Acevedo Díaz, Gonzalo Ramírez, Duvimioso Terra, Teófilo Díaz, entre otros.

¹¹⁸ Raul Montero Bustamante, «El Doctor Ildefonso García Lagos», en *Revista Histórica*, vol. X (Montevideo: Museo Histórico Nacional, 1922), 206-36.

¹¹⁹ Alfredo García Lagos también formó parte de una lista nacionalista para los comicios de 1907. *El civismo*. Diario nacionalista independiente. Montevideo, 14 de noviembre de 1907, Año 1, No. 4.

¹²⁰ Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, 2008, 28.

educativo ya que eran los que estudiaban los nuevos textos a ser enseñados a los niños dentro del marco de la reforma educativa. A través de sus actividades estas personas de la elite montevideana contribuyeron a la expansión de la sociedad burguesa y, además, formaban parte de la elite comercial del país.

Estos hombres públicos también debatieron sobre la situación de mujeres pobres, solas o viudas, así como de jóvenes varones desempleados ya que se convirtieron en una preocupación central para el gobierno. La cuestión radicaba en cómo formar un Estado compuesto por ciudadanos fuertes y saludables y tanto hombres como mujeres de escasos recursos serían el foco de esta reforma. Dentro del conjunto de propuestas también surgió la preocupación urbana sobre el lugar en que debían ubicarse los espacios de reclusión, así como su diseño interno en aras de mejorar el procesos de corrección.

1.4 Menores de edad, huérfanos y vagos. Categorías que se mezclaron en la población de la EAYO.

En 1880 la dirección de la institución fue asumida por el Cnel. Don Juan Belinzon. Bajo su dirección se creó un reglamento sobre el funcionamiento de la Escuela. En los artículos concernientes a la admisión se puso énfasis en un estricto control sobre los jóvenes que se postularon. Debían ser mayores de 12 años, sanos, con certificado de vacunación vigente y una verificación de su buena conducta. A su vez debía ser presentado por un mayor a cargo, en general los padres/madres o tutores fueron los que firmaron un contrato en el que cedían la patria potestad por el lapso de 4 o 6 seis años, a la vez que constaba un compromiso de aprendizaje de un oficio.¹²¹ Según Eduardo Acevedo en 1879, el primer contingente de jóvenes lo formaron 26 alumnos que fueron enviados por la Policía, 121 por los padres a título

¹²¹ Archivo Museo de la UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libros de Cnel. Olivieri. Tomo 1. (1945 app), 9. Es necesario puntualizar que no se ha encontrado el texto en este archivo. El libro del Coronel Olivieri afirma que este reglamento se basó en el del “Hospicio San Miguel” de Roma y que fue traducido al español. Las cinco partes del reglamento eran: 1- Fin de la Comunidad, 2- Disciplina – Personal y sus atribuciones – de los Alumnos – de sus premios y castigos, 3- Disposiciones generales relativas a los locales, 4- relaciones entre los familiares y el Instituto y 5 – Educación didáctica y profesional. Esta fue la base del Reglamento de 1887 también. Archivo de la UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libro de Olivieri, especial Cañonera Rivera, 14.

de incorregibles y 31 por carecer de medios de subsistencia.¹²² Esto indica que la mayoría fue enviada por sus padres, madres o familiar encargado. El 19 de enero de 1887 la Escuela pasó a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y renovó su personal y su reglamento interno. El proyecto fue escrito y mandado al ministro de Justicia, Cultura e Instrucción Pública, Duvimioso Terra, en febrero del mismo año y supuso ordenar algunas cosas.¹²³ La propuesta fue realizada por una Comisión Consultiva integrada por el Gral. Pérez, el Ing. Beherens, Jacobo Varela, Plácido Ellauri, Luis Garabelli, Modesto Cluzeau Mortet y Alcides Montero.¹²⁴ La dirección de la escuela en ese año era llevada por el Cnel. Gabino Monegal y una Junta directiva integrada, entre otros por Juan Manuel Blanes.¹²⁵ En este período bajo el gobierno de Tajés se cambió el plan bajo 5 secciones: Bellas Artes; Mecánica: Oficios comunes; Conocimientos científicos; con aplicación a Artes y Oficios; Gimnasia y Ejercicios Militares.¹²⁶ Estos cargos eran nombrados por el gobierno. Además, se le agregó la palabra Nacional al nombre de la institución quedando Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENDAYO).

La aceptación de los criterios de admisión quizás no fue unánime, pero sí se mantuvo constante a lo largo del período en estudio. Aunque hubo casos de remisión forzada de jóvenes por parte de la policía, estos representaron un porcentaje menor, como lo muestra la lista mostrada más arriba. La mayoría de las admisiones fue realizada por sus tutores, mayoritariamente pertenecientes a sectores populares, quienes aceptaron estos criterios. Impuesto este orden por los sectores gobernantes, los padres y madres acogieron la iniciativa, llegando a considerar positivo el hecho de ser admitido en la Escuela. El Estado, al proporcionar cierto apoyo a padres, madres y tutores, se transformó en un «Estado

¹²² Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay.*, 33.

¹²³ Archivo MHN, Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, caja 2045, carpeta 16, 12 de marzo de 1887.

¹²⁴ Jorge Bralich, 29.

¹²⁵ Según los documentos consultados Blanes declinó el ofrecimiento por razones de viaje a Argentina.

¹²⁶ Eduardo Acevedo, *Anales históricos del Uruguay. Tomo 4. Abarca los Gobiernos de Latorre, Vidal, Santos, Tajés y Herrera y Obes, desde 1876 hasta 1894*, Tomo IV, (Montevideo: Barreiro y Ramos, 1934), 467.

paternalista», encargándose de «transformar» a los jóvenes en ciudadanos del futuro, según las normas morales imperantes.

Importa recalcar que hubo una diferencia entre los menores definidos por Carolina Zapiola, y los de la Escuela ya que éstos dentro de los muros podían formarse y educarse bajo los parámetros rígidos de control mencionados. La autora describe que esta categoría de «menor» era definida para un conjunto heterogéneo de jóvenes de ambos sexos de clase popular que vivían por fuera de las pautas de comportamiento estipuladas por la elite. Eran considerados peligrosos, causa por la que se diseñaron leyes, dispositivos, y espacios específicos con el objetivo de controlar, «amoldar» a este conjunto de jóvenes.

Un componente espacial se cuela: la ciudad, las calles, «el afuera» fue asociado a los vicios mientras «dentro» de los muros de la escuela se respiraba moralidad, por lo que la consideración de los alumnos estuvo afín con este relato. Carolina Zapiola hace una diferencia entre los menores de edad a propósito de los niños pobres. Según su estudio se diferenció a los *menores* asociándolos a los niños pobres o abandonados, huérfanos o viciosos de los otros niños. La de «menores», señala Zapiola, fue una categoría laxa utilizada para hacer referencia a «un conjunto urbano muy heterogéneo, pero uniformemente ajeno a las pautas de comportamiento, circulación por el espacio, educación, trabajo, sexualidad y socialización familiar y extrafamiliar».¹²⁷ Un caso que ilustra lo anterior fue el de J. A. Abad a quien el Juzgado del Crimen de Segundo turno le otorgó la libertad el 28 de febrero de 1889. En el folio constan que estaba «*preso en esa Escuela a disposición de este Juzgado*».¹²⁸ Según el libro de matrículas, J. A. entró el 26 de mayo de 1888 con el número de contrata 26 con 14 años y era oriundo de San José.

¹²⁷ Carolina Zapiola, «¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890», en *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952* (Bueno Aires: Prometeo, 2006), 66.

¹²⁸ Archivo del Mueso de la UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo 11 de febrero de 1889, folio No. 234, Caja 1, 19.

Huérfano de padre y madre, tenía un tutor llamado Remigio Castellanos. Entró en el taller de escultura y se quedó hasta el final de su contrato en 1892.¹²⁹

Este tipo de casos es común: jóvenes huérfanos y con raíces fuera de la capital, dos factores recurrentes entre aquellos que cometieron alguna falta. Su conducta, muchas veces una reacción al desamparo, se traducían en amonestaciones que quedaban registradas. Esto invita a reflexionar sobre la categorización de la delincuencia. ¿Era realmente sinónimo de delincuencia intentar fugarse hacia su tierra natal por sentirse solo? En ese contexto, el intento de fuga era castigado, principalmente porque interfería con el objetivo de la institución: formar al ciudadano del futuro. Es importante destacar que, para este trabajo, la idea del niño reformado, el niño que debía ser vigilado, impregnó a la sociedad. Se escribieron tratados y se publicaron en la prensa diversas opiniones que sostenían que la corrección debía ir de la mano de la severidad y la firmeza, incluyendo el castigo. En este contexto debe entenderse el uso del castigo en la Escuela de Artes y Oficios. El castigo, como medio para reformar la conducta, fue un recurso común en todo el sistema educativo, del cual la Escuela era parte. Si bien la reforma de José Pedro Varela (1877), marcó una ruptura con el modelo educativo anterior y promovió un enfoque más humanista y moderno en la educación, las prácticas disciplinarias en que los castigos eran comunes no desaparecieron de inmediato y coexistieron durante un tiempo con los nuevos ideales. Esto es característico de los procesos de cambio social y educativo, donde las innovaciones suelen tardar en arraigarse completamente en la práctica cotidiana. El trato severo y las amonestaciones fueron habituales y, en el caso de la Escuela, se vinculaban con la necesidad de controlar a los niños internos. Además los maestros de Instrucción Primaria que fueron pioneros en poner en acción el plan de Varela en escuelas comunes fueron maestros de la EAYO y algunos de ellos tuvieron varios expedientes elevados por su mal trato hacia los jóvenes.¹³⁰

¹²⁹ Archivo Museo de la UTU, Libro de Matriculas, 3.

¹³⁰ Se trata este tema en el capítulo 3.

En todos los casos cabe la definición de Foucault como dispositivos de control social. Según el autor estos son «un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos».¹³¹ Una definición que calza perfectamente con los distintos mecanismos que el gobierno utilizó para poner en marcha un proceso de consolidación de nacionalidad enmarcado en una visión de Estado moderno de fines del siglo XIX.

¿Cómo funcionó la Escuela? ¿Cómo se trató a los niños? No contamos con suficientes documentos internos que faciliten el análisis del funcionamiento de la institución en sus dos primeros años de vida. Para la investigación se contó con estos primeros escritos que describió Olivieri y la planta arquitectónica que revela talleres asociados a la confección de útiles militares. Es importante tener en mente el cambio en 1880 a partir del viraje de su nuevo director que coincide con la nueva sede en el Colegio Nacional de 18 de Julio. Un edificio construido en 1871 con planta rectangular y dos patios rodeados de talleres y con una planta alta donde se ubicaron los dormitorios.¹³² Si se analizan las fotografías de esta sede, y teniendo en cuenta que superaban los trescientos internos¹³³ se denota la falta de capacidad de ese edificio. Además, tuvo varias intervenciones en su planta arquitectónica para adaptarlo a las nuevas necesidades¹³⁴ y a los colapsos edilicios incluyendo varios incendios. También la edificación sufrió la demolición de paredes y puertas para sacar hacia la calle el gran barco realizado dentro de los patios de la Escuela, la

¹³¹ Michel Foucault, *Saber y verdad, Genealogía del poder* (Madrid: La Piqueta, 1991), 128.

¹³² Guadalupe Vidal, «Ayer, campo dramático; hoy, colmena ciudadana. EL CORDON», *Mundo Uruguayo*, n.º 1773 (16 de abril de 1953): 5.

¹³³ Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay.*, 34.

¹³⁴ Una de ellas fue la solicitud de la realización de un plano de reforma de un espacio para colocar ocho celdas a un costo de 900 pesos. Archivo MHN, Casa Lavalleja, Caja 2048, Carpeta 235 B, Montevideo 27 de junio de 1888. En la memoria se detalla disposición de las celdas, cuatro en planta baja y cuatro en planta alta y serían construidas “según las prescripciones de higiene”. Es interesante la mención de que “no se ha presentado ningún proponente” por lo que las obras se harían con personal de la Escuela, o sea maestros y alumnos.

llamada cañonera Rivera. En la imagen siguiente se denota su gran tamaño, que excedía la altura de las paredes del edificio y ancho de las puertas. También muestra el gran interés que suscitó este evento, convocando gran cantidad de transeúntes para ver deslizar la mole sobre troncos de madera.¹³⁵



Figura 12. Título de la foto: «La cañonera “Gral. Rivera” en la calle Caiguá casi 18 de Julio en momentos de su traslado al verdadero Gounohullot. Año 1884.» Walter Perna, «Iconografía cordonense. Tres motivos históricos», *Mundo Uruguayo*, n.º 1773 (16 de abril de 1953): 16.

Esto implicó que hasta el año 1888 se pensarán cambios, incluso asociados la última vez con la novel calle Rivera que pasaba por el medio de las construcciones que daban hacia atrás.¹³⁶ Se debe agregar que las mismas estaban en mal estado por

¹³⁵ Walter Perna, «Iconografía cordonense. Tres motivos históricos», *Mundo Uruguayo*, n.º 1773 (16 de abril de 1953): 16.

¹³⁶ En diciembre de 1888 se aprobó una reforma a cargo del ingeniero Rafael Maggio que reordenaba los talleres ya que el ensanche de la calle Rivera estaba cercano. Se propuso que los talleres mas afectados, litografía, tipografía, encuadernación y herrería, se trasladaron al segundo patio mientras ocurrían las obras de reconstrucción del edificio. Las edificaciones hacia la antigua calle Lavalleja, estaban en muy mal estado según la memoria realizada por el ingeniero que justificó las nuevas construcciones alegando, por ejemplo, que los ladrillos estaban mal trabados y las junta realizadas en barro y no en cal, lo que hacía que los muros se cayeran. Este proyecto que tiene como título «Reconstrucción de los talleres de la E N. de Artes y Oficios» buscó reordenar el espacio ya que la nueva calle partía el edificio. De líneas simples, incluía veinte talleres, entre ellos de yesería, de escultura en mármol, de hojalatería, de tornería, etc. Además incluyó Maggio en su memoria explicativa que la nueva construcción estaba estudiada bajo las leyes higiénicas y más segura contra incendios. Entre las nuevas incorporaciones a los talleres figuraron la colocación de piletas en cada

la calidad de la construcción. Por esas razones se puede inferir que el Estado haya adquirido otros inmuebles, como el barracón de Paysandú y Vázquez, para albergar a los internos antes de la inauguración de la sede de la calle San Salvador el 26 de febrero de 1890.

Para la adquisición del terreno se promulgaron decretaron dos leyes, la No. 1521 del año 1881, bajo el nombre «Escuela de Artes y Oficios. Fondos para la construcción de su edificio», que otorgó recursos para la compra de una porción de tierra y la No. 1826 de 1885 que habilitó adquirir la propiedad de Manuel Cifuentes.¹³⁷ Esta última bajo el nombre «Escuela de Artes y Oficios. Se autoriza al P.E. a adquirir el terreno donde se halla el edificio de la institución».¹³⁸ La construcción quedó a cargo del contratista Jaime Mayol según escritura del primero de abril de 1888.¹³⁹ En el lapso de ocho años, medular para la consolidación de la Escuela como lugar de control y formación de jóvenes, se fue pensando en un edificio específico para esta institución. Es relevante de destacar que seis meses antes de la inauguración del nuevo edificio, la administración dio de baja a 33 alumnos identificados con nombre y apellido lo que representaba más del 15% de

taller con su correspondiente resumidero y abastecimiento de agua. El ingeniero también incluyó su opinión acerca de que esta nueva disposición era mejor para la vigilancia de los alumnos. Los planos están firmados en febrero de 1889. No se pudo comprobar si se realizó la construcción, ya que hubo objeciones por parte del Ministerio de Obras Públicas fechado en agosto de 1889 que pidió más información con un pliego de condiciones más detallado. Este pliego no figura en el archivo. Por lo que se puede inferir que esta construcción no se llevó a cabo ya que en ese momento se estaba construyendo el edificio de la calle San Salvador. Archivo MHN, Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, Carpeta 2050.

¹³⁷ Información de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/1826-1885>.

¹³⁸ El terreno fue de José Ramírez quien tenía un saladero. Según fuentes de protocolos de escrituras «solicita el dominio directo de un terreno donde tiene fundado un establecimiento de saladero como igualmente las 34 sobras adyacentes y valutas que en circunferencia tiene denunciadas desde el año doce por compra arreglada a la ley sancionada. Firmado por Carlos Anaya, Vice Presidente de la República, en ejercicio y Eusevio González, Escribano de Propios.» luego figura la venta a Manuel Cifuentes una escritura por extinción de enfiteusis. Protocolos Ministerio de Gobierno y Hacienda. Consultado: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2023-01/TOMO%20](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2023-01/TOMO%20).

¹³⁹ Según Piñeyro del Campo las obras fueron realizadas muy lentamente hasta el año 1888 en que bajo la presidencia de Maximo Tajés se aprueban la adquisición de fondos para seguir la construcción. Luis Piñeyro del Campo, *Comisión Nacional de Caridad y Beneficiencia Pública. Sus establecimientos y servicios*. (Montevideo: Comisión Nacional de Caridad, 1905), 396.

la población en ese entonces, teniendo en cuenta que llegaban a 250 alumnos.¹⁴⁰ Las razones expuestas fueron que no cumplían con la edad requerida por el Reglamento Interno y por carecer de contrata. La carta fue elevada al ministro de Instrucción, Culto e Instrucción Pública Martin Berinduague «en virtud de lo acordado por ese Ministerio». Otros tantos fueron dados de baja por sus contantes faltas, si bien no están listados ni consta en el documento cuantos fueron. Este grupo fue llamado «por la prensa, llamado al que no respondieron». Tras las bajas, el número llegó a 219 alumnos. Fue una decisión tomada por la dirección de la escuela a instancias del Ministerio por lo que se puede inferir que frente a la inminente inauguración del flamante edificio se tomaron todas las medidas posibles para poner la casa en orden. Las fotografías de esos años, 1883 o 1884, delatan niños menores, si bien la vista puede ser subjetiva, se nota que muchos no llegaban a tener 12 años. Al carecer de contrata estos niños no tenían un referente adulto al cual la institución pudiera recurrir, por lo menos en términos administrativos. No se explicita como fue este proceso de desvinculación de estos niños de la escuela ya que para gestionar la baja de los alumnos, el mayor a cargo debía firmar su salida. Puede pensarse en el desamparo absoluto en que quedaron estos más de treinta y tres niños. Este hecho delata que a la nueva casa no se llevaban problemas viejos.

1.5 El reglamento de 1887 sobre la enseñanza y posteriores cambios

Según el reglamento del 26 de abril de 1887 para el ingreso de los alumnos los requisitos fueron ser de nacionalidad oriental, tener 14 años cumplidos, estar vacunado y «gozar de buena salud» y contraer el compromiso de quedar bajo la potestad de la Dirección por el termino de 4 a 6 años firmando un contrato por el padre, madre o tutor.¹⁴¹ Se distingue expresamente en el apartado titulado «enseñanza» en el artículo 16 que «son prohibidos absolutamente los castigos

¹⁴⁰ Archivo MHN, Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, carpeta 2049, Folio 260, 14 de agosto de 1888. Las comillas posteriores pertenecen al mismo folio.

¹⁴¹ Este cambio sobre la edad permitida para entrar fue laxa ya que se encontraron niños de 12 ingresados después de 1877.

corporales». En el mismo artículo se expresó que si un profesor o empleado aplicaba castigos sería suspendido o destituido «según la gravedad del caso».

Con respecto a la enseñanza, ésta se dividió en cinco secciones: Bellas Artes, Mecánica, Oficios Comunes, Conocimientos científicos con aplicación a oficios y artes y Gimnástica y ejercicios militares.¹⁴² Dentro de la primera había clases de música, dibujo, escultura en yeso, madera y pintura: en la sección de Mecánica se enseñó fundición, mecánica de hierro y madera, además de tornería. Los «oficios comunes» fueron los talleres de sastrería, talabartería y trenzado, zapatería, mueblería y ebanistería, fotografía, litografía, tipografía, encuadernación y hojalatería, relojería, platería, herrería y cerrajerías e industrias menores que se consideren de utilidad a juicio de la Comisión o del Director. La denominación de «oficios comunes» para distinguirlos de otros oficios revela mucho más. Refleja, por ejemplo, la jerarquización de las actividades dentro de la sociedad y, en consecuencia, de la persona que las desempeñaba. Esto indica qué ocupaciones eran consideradas más relevantes en ese momento, aunque no necesariamente estuviera relacionado con el nivel de dificultad de esos oficios. Ser litógrafo o fotógrafo, por ejemplo, requería un aprendizaje profundo de conceptos cualitativos, como la óptica y el manejo de la luz. Además, estas profesiones estaban relacionadas con áreas de conocimiento científico que incluían lectura, escritura, gramática, aritmética, álgebra, física y geometría plana, espacial y descriptiva.

El reglamento se mantuvo estable, con algunas variantes durante el período. Una junta directiva formada por cuatro miembros que sesionaban una vez por semana dirigía y administraba la escuela, nombraba a los maestros y empleados, entre otros asuntos. Informaba al Gobierno las veces que fuera necesario y nombraba mesas examinadoras para los exámenes de fin de cursos. También debía presentar cada año al Ministerio de Instrucción Pública una «memoria detallada del estado y marcha de la Escuela, de los trabajos realizados con datos estadísticos

¹⁴² Archivo MHN, Casa Lavalleya, Documentos manuscritos, Carpeta 2045. Marzo de 1887. Carpeta 16.

acerca del movimiento de alumnos, cuerpo docente, talleres y clases, cantidades invertidas, producido de venta de artículos, etc». ¹⁴³

Hasta el 31 de diciembre de 1908, la Escuela permaneció bajo la dependencia de la Comisión de Caridad. Sin embargo, en esa fecha, la Ley Orgánica de la Universidad, en su artículo 2º, dispuso que la institución pasara a estar bajo la jurisdicción del Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública. En mayo de 1909, se formó el Consejo Administrador, del cual formó parte el Dr. Pedro Figari, quien se mostró muy crítico con los objetivos y el sistema de internado de la Escuela, proponiendo la incorporación de nuevos talleres que reflejaran las necesidades de los tiempos modernos.

En 1913 la institución cambió nuevamente de nombre, adoptando la denominación de «Escuela Nacional de Industrias» quedando bajo la órbita de la Secretaría de Industrias. Al asumir la dirección en 1915 Figari redactó un informe en el que criticaba varios aspectos, como el régimen de internado, la calidad de la enseñanza y de los trabajos realizados. El papel de la institución en la sociedad fue objeto de intensos cuestionamientos desde las más altas esferas gubernamentales. Tanto desde el ámbito gubernamental como desde la academia, se señaló que la institución no cumplía con las expectativas de enseñanza ni de formación de obreros. Juan Monteverde, decano de la Facultad de Matemáticas, recogió en 1899 las declaraciones del ingeniero José Serrato, futuro presidente del país y Director de las Obras Municipales de Montevideo desde 1897, sobre sus ideas de crear una Escuela Politécnica y una escuela de aprendices que sustituyera a la de Artes y Oficios. ¹⁴⁴ Las críticas de estos intelectuales versaron sobre las ideas de los altos

¹⁴³ Archivo MHN, Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, Carpeta 2045. Marzo de 1887. Carpeta 16.

¹⁴⁴ Juan Monteverde, *La actual Escuela de Artes y oficios y la Escuela Politécnica proyectada* (Montevideo: El Siglo, 1899). Este informe abona la idea de la visión negativa que tuvo la Escuela de Artes y Oficios ya que en el proyecto describió que la nueva escuela Politécnica sería ocupada por los «alumnos actuales de la Escuela de Artes y Oficios, hijos en su casi totalidad de padres pobres: teme que esos alumnos, no pudiendo ser debidamente atendidos por sus padres, se perviertan en la ociosidad, entregándose a los vicios primero y al crimen después».

costos de la institución, en la calidad de la enseñanza y en la estructura castrense de la organización de la Escuela.

A pesar de estos cuestionamientos, la institución continuó siendo elegida por muchos padres para inscribir a sus hijos. Un ejemplo de ello es el uso del certificado de pobreza por parte de muchas madres para asegurar la admisión de sus hijos. Estos certificados, redactados en hojas especiales y sellados por la seccional judicial correspondiente, eran solicitados mayoritariamente por madres de origen humilde, en su mayoría viudas mayores de cuarenta años. Aunque también existían solicitudes de padres varones, el recurso al certificado de pobreza permitía que sus hijos fueran aceptados en la escuela. La constancia era expedida y firmada por el Juez de Paz de la seccional correspondiente al domicilio del solicitante, y debía contar con la firma de dos testigos «vecinos de la sección» que confirmaban el estado de pobreza.

En este proceso, no parece haber un sentimiento de vergüenza o pudor al declararse pobre, una noción más bien ligada a la caridad católica. Por el contrario, ser reconocido como una persona necesitada de amparo podía otorgar cierta legitimidad. Además, en el caso de estas madres, había una dinámica doble: por un lado, se reconocían como pobres, pero ese estatus también les era asignado por los testigos y vecinos. Esta doble configuración les permitía ejercer un poder que las beneficiaba, ya que la admisión de sus hijos en la escuela les daba acceso a una formación técnica que les proporcionaba herramientas útiles para el futuro. Este fenómeno resulta interesante porque abarca cuestiones que trascienden las políticas propuestas por Figari. En otras palabras, aunque las consideraciones políticas y económicas parecen haber tenido peso, a menudo se olvida el papel social de la institución. La escuela actuó como un reflejo de la sociedad en su conjunto, involucrando a maestros, curas, médicos y familias, cuya participación a través de sus hijos fue clave en este proceso.

1.6 El uso del tiempo y el espacio

Las tareas realizadas en los talleres de la Escuela moldeaban no solo el uso del tiempo laboral, sino también el de ocio y descanso de los alumnos, así como el de los jefes de vigilancia y los maestros. La institución se consolidó como un referente para la contratación de diversos trabajos, especialmente por parte del Estado, que se convirtió en uno de sus principales clientes. En los talleres se producían documentos oficiales, como boletas, sellos y estampillas, además de vestimenta, muebles, zapatos y otros bienes destinados al uso estatal. Para los trabajos de impresión, que incluían libretas, libros y revistas, la Escuela dependía de papel importado desde Europa lo que subraya cierta vinculación con los mercados internacionales asociados a este rubro.¹⁴⁵

Entre alumnos y personal la cantidad de personas en el establecimiento llegó a ser de 500 personas según el año. El personal lo formaba un grupo de 90 personas compuestas, además de maestros de talleres y de música, vigilantes y directores, secretarios, practicantes, inspector de limpieza, mayordomo, cocinera y ayudante de cocina, peluquero y porteros. Este grupo de personas compartió el espacio durante largos años. Esto sucedió en los dos edificios que fueron sede de la Escuela. Se excluye los primeros cuarteles ya que tuvieron una disposición precaria y se acomodó allí como se pudo para comenzar la institución.

El segundo edificio, el Colegio Nacional, adaptado para integrar allí la EAYO tenía una planta rectangular con tres patios alrededor de los cuales se adaptaron los distintos talleres. Si se imagina las múltiples tareas se puede realizar una representación mental del funcionamiento de la Escuela, de la disciplina horaria, el ruido de los distintos talleres, de las máquinas de coser, de los repiqueteos de las máquinas de zapatería, las sierras para lijar madera. Y después imaginarse el polvillo de los talleres de yeso, de pintura, la tarea al final del día de limpieza, en fin, un universo de personas que superaron las cuatrocientas, si pensamos que el

¹⁴⁵ Archivo Museo UTU, 5 de agosto de 1904, carpeta mayo de 1904. La unidad de medida era la «resma» que significa 500 pliegos de papel. Este pedido en particular ascendió a 1948 pesos. La casa proveedora fue Villat y Fils.

cuerpo administrativo todo superó las 90 personas. En resumen, los casos elegidos para contar una ínfima parte de lo que sucedía puertas adentro de la Escuela, sirven para notar que definiciones, discursos e imaginarios deben ser revisados.

En referencia a cómo fue la nominación dentro del recinto es de destacar que los alumnos fueron distribuidos en divisiones, de la primera a la cuarta. Cada una tenía un escribiente «no alumno» y un capataz que sí lo era, además de un alumno destacado por su aplicación y conducta del plantel del taller en cuestión cuya misión era «mantener la disciplina y el debido orden en el interior de la Escuela. Su uniforme se distinguía del resto de los pupilos con un color distinto».¹⁴⁶

Esto permite pensar en la facilidad de identificación y jerarquización por parte de todos los habitantes de la escuela. Los alumnos destacados eran los que pasaban la lista o comunicaban las órdenes de los superiores. Formaban una fila y este control se hacía en la mañana, al mediodía y luego de abandonar el trabajo del taller. En esta última formación se rendían honores al pabellón, ceremonia que terminaba con el desfile hacia los comedores que se encontraban en la parte alta del edificio. En este caso, esta descripción corresponde al edificio sobre 18 de Julio, pues en el de la calle San Salvador el comedor estaba en la planta baja. El día transcurría con las divisiones para desayunar, almorzar a las doce del mediodía y cenar. Después del almuerzo descansaban media hora. Las clases de instrucción primaria se impartían temprano en la mañana y luego pasaban a los talleres donde el maestro los esperaba. Dentro de la clase del taller el lugar asignada rara vez cambiaba.

¹⁴⁶ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libro de Olivieri, Cañonera Rivera, Montevideo, 1943, 27.

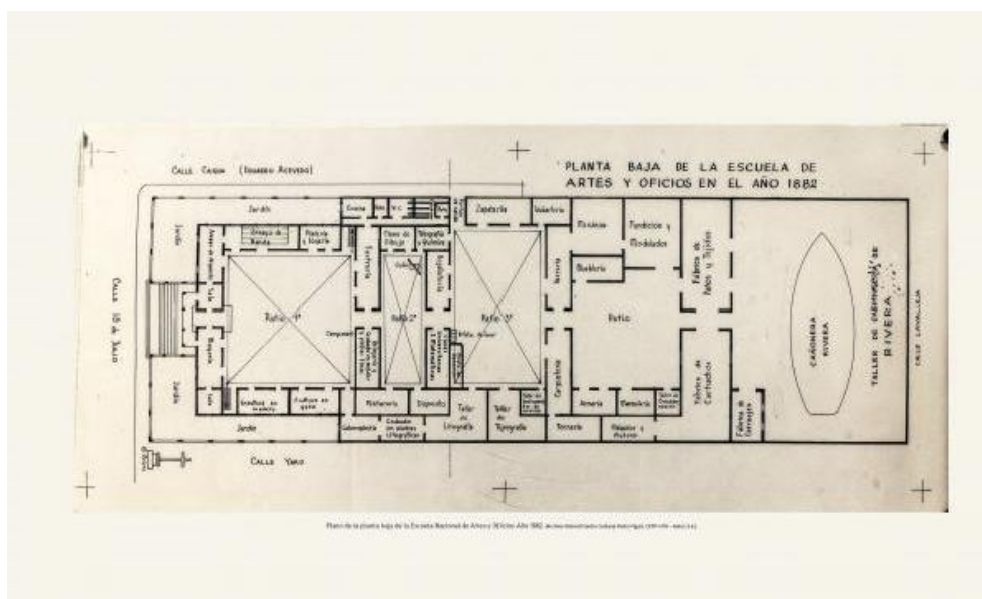


Figura 13. Plano de la segunda locación de la Escuela. Libro de Olivieri, Cañonera Rivera, Montevideo 1944, 13.¹⁴⁷

El uso del tiempo en la Escuela era marcado por el sonido de una campana ubicada en el primer patio. Según Olivieri, existía un toque distinto para cada ocasión, incluso para anunciar la llegada de una persona importante. Todos los exalumnos que Olivieri entrevistó recordaban claramente el sonido de esta campana. Estos testimonios resultan especialmente valiosos, ya que, en el momento de las entrevistas, los exalumnos rondaban los setenta años y conservaban vívidos recuerdos de sus experiencias como estudiantes en la Escuela.

¹⁴⁷ El plano original se encuentra en el Archivo General de la Nación, Fondo Particulares, carpeta 178.



Figura 14. En la foto el Gral. Máximo Santos al medio rodeado de maestros en el primer patio en 1881. Libro de Olivieri, 27. A la izquierda se ve la campana.

Para el proyecto inaugurado en 1889 las actividades desarrolladas intramuros con respecto a la vigilancia subyacieron en la concepción de los técnicos a la hora de proyectar el edificio. Mirar el cuerpo del programa edilicio en su totalidad invita a pensar hasta cuándo este tipo de relaciones estuvieron presentes. Esto se vincula con lo que Lefebvre llama *el espacio social* que no es un producto cualquiera sino que «envuelve a las cosas producidas y comprende sus relaciones en su coexistencia y simultaneidad: en su orden y o desorden relativos».¹⁴⁸

Los *espacios sociales* no son simples objetos, sino que tienen implícitas las actividades y tanto el espacio de representación como la representación del espacio se refuerzan mutuamente. El espacio social es múltiple y denota un conjunto innumerable de espacios, emergen de las distintas actividades y se yuxtaponen formando así el espacio urbano. Entonces, la Escuela fue generadora de estos espacios sociales. Funcionó además como espacio reflejo, en lo imaginario/

¹⁴⁸ Lefebvre, *La producción del espacio*, 128.

simbólico y en lo material. A partir de su creación se vinculó con el área circundante cercana conformando el barrio. Además, como taller del Estado, se relacionó con variados agentes institucionales a partir del trabajo de sus internos y generó espacios de circulación de sentidos a través de sus prácticas que conformarán parte de la geografía urbana de Montevideo.

En el plano de la escuela es evidente que el control era una idea a plasmar y materializar inmersa en el firmamento de los planificadores y políticos del momento. El espacio interior y su uso fueron pensados en tanto dispositivos de vigilancia en el entendido que la creación del espacio arquitectónico responde siempre a cuestiones culturales y sociales. No obstante, tiene una planta diferente a la planteada por Bentham referida al control. La planta de la EAYO se asemeja a las tipologías usadas para escuelas normales u hospitales con una organización basada en patios internos necesarios para la entrada de luz y ventilación. Según algunos de los archivos hasta ahora analizados, se cuenta con información acerca de las amonestaciones de los internos. Entre ellas, una de 1898 cuenta que con la observación de pasarle una frazada a otro interno que estaba en «el calabozo».¹⁴⁹ En el plano no se visualiza ni se referencia ningún recinto destinado para tal fin. No obstante, hoy si se visita el edificio hay dos pequeños lugares que podrían haber sido usados para el encierro

En cuanto a la ubicación en el espacio de las actividades que allí se realizaban, en el subsuelo se situaron los talleres de mecánica, carpintería, y depósitos varios, mostrándose la gran entrada hacia la calle Gonzalo Ramírez usado hasta hoy para la entrada de proveedores. En el piso principal se ubicaron, hacia San Salvador, los usos correspondientes a la administración del lugar. Se situaron allí la sala del consejo, la dirección, la secretaría, algunos salones de clase, la enfermería, baños, cocina y comedor. Interesante es observar la correspondencia entre los usos interiores y la fachada en la que fueron resaltadas especialmente con ornamentos

¹⁴⁹ Archivo de la UTU. Fondo Escuela de Artes y Oficios, Junio 1898, capeta 167, fechado folio 14 de Julio de 1898.

aquellas ventanas en las que en el interior estuvo la dirección, contaduría, y salas de consejo.

Los destaques del relieve de la entrada, materializado en columnas que enmarcan las ventanas, remarcan una actividad de jerarquía que juega hacia el exterior con la compleja cuestión del *carácter*, que tiene que ver con la materialidad del edificio y que se aleja de aproximaciones moralistas como el gusto o el estilo. El carácter refiere al lugar preciso espacial y contextual ocupado por la construcción. Claudia Schmidt en su estudio de los edificios de Buenos Aires de fines del siglo XIX, pone de manifiesto la pregunta sobre cómo debían ser los edificios nacionales en un debate que tuvo el objetivo definir cómo debía ser la arquitectura pública de la nueva capital. La ubicación y como debía ser su imagen hacia el exterior era clave para los nuevos tiempos.¹⁵⁰ Montevideo no escapó a esta política de proyección y construcción de los edificios *nacionales* mencionados en los que el denominador común fue una estética sobria basada en conceptos de la arquitectura clásica con un basamento formado por un ritmo de ventanas con arcos de medio punto texturado para sostener otras dos divisiones de fachada que replican las ventanas recortadas de una pared lisa, siguiendo un estilo tipo *neorrenacimiento* el cual se basa en la simpleza de las líneas, pero no modesto.

¹⁵⁰ Claudia Schmidt, *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la «capital permanente»*. Buenos Aires, 1880-1890 (Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012), 27.

vieron con buenos ojos la creación de estos lugares. La construcción de estos espacios se erigió como un reflejo de la voluntad de imponer disciplina y orden en la sociedad.

Capítulo 2

2.1 Los alumnos de la Escuela.

Es fácil imaginarse a estos jóvenes en la sociedad montevideana. Jóvenes desalineados de caras sucias y pies descalzos, vestidos con ropas sacadas de la basura, viejas y rotas, con el hambre y la tristeza en la mirada. Pobres. No obstante, intrépidos, con más años en la espalda que los que figuraban en los documentos oficiales. La calle como el hogar de amistades peligrosas nacidas, en variadas ocasiones, por el abandono de padres y madres o simplemente por no tenerlos. Al borde del perímetro de los que formaron parte de los jóvenes delincuentes, pero todavía con un débil lazo que los unía al resto de la sociedad. Hilo que estuvo formado por personas de la órbita estatal y de los mayores a cargo, que «en complicidad» insertaron a los jóvenes como pupilos en la Escuela de Artes y Oficios para aprender y ser *corregidos*. Para los padres/madres o tutores casi un alivio que existiera.

En este contexto, la figura del niño como «bárbaro etario» se consolidaba, resaltando la creencia de que solo a través de la educación y la disciplina se podrían domesticar sus inclinaciones más problemáticas.¹⁵¹ Así, las instituciones educativas y correccionales se presentaban como herramientas indispensables para encauzar a estos jóvenes y alinearlos con las expectativas de una sociedad en transformación.

La familia, como núcleo central de la crianza, también desempeñaba un papel fundamental en este proceso. A medida que el Uruguay de finales del siglo XIX y principios del XX atravesaba cambios demográficos, sociales y culturales, las dinámicas familiares no solo reflejaban estas transformaciones, sino que contribuían activamente a establecer las jerarquías sociales y a consolidar la «mentalidad dominante» de la época, la cual perduró más allá de las fluctuaciones políticas o económicas. Como afirman Barran y Nahum, «las mentalidades son

¹⁵¹ Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, 2008, 101.

prisioneras de larga duración» y cambian más lentamente que la vida política o económica.¹⁵²

Algunas preguntas guían este tramo de investigación. Por ejemplo, ¿cuál era el contexto material, social, personal e institucional de la familia? ¿Con qué recursos contaron los mayores a cargo para realizar su petición? ¿De qué maneras se vinculaban las madres y los padres con la administración de la escuela? ¿Cuánto tiempo permanecían los jóvenes y que pretendían las madres y padres cuando su hijo salía de la institución? ¿Qué significó para los jóvenes pasar la edad de crecimiento de pasaje de la niñez a la adultez dentro de un recinto como el de la EYAO?

En este apartado se detallará el proceso de matriculación con el objetivo de complementar y matizar la idea que se ha sostenido durante años sobre el origen de los jóvenes, comúnmente vistos como simples delincuentes o vagos callejeros. No obstante, es importante señalar que hubo excepciones, con casos de familias que no pertenecían al sector más pobre de la sociedad. En los documentos analizados se encontraron nombres de niños que fueron hijos de padres pudientes, otros de apellidos que coincidían con miembros de la elite montevideana y que tenían una relación directa de parentesco. A modo de ejemplo la madre Luisa Alberti de Reissig es uno de ellos. Otro ejemplo es el escenógrafo riverense Gabriel Vázquez, que habiendo quedado viudo, manda a su hijo a estudiar a la escuela a Montevideo.

¹⁵³ La mayor parte de los documentos analizados se encuentran en el archivo del Museo de la UTU en cajas agrupadas por años. En ellas cada expediente está formado por una carpeta que tiene un número y el título alusivo a lo que se encuentra dentro. Allí se ubican las carpetas de admisión de los niños que contienen todos los documentos que era indispensable presentar. Cabe señalar que no solo el motivo de las admisiones son las que estas carpetas contienen, otras cuestiones

¹⁵² José Pedro Barrán y Benjamín Nahum, *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1986), 15.

¹⁵³ Estos casos se analizan más adelante.

referentes a la vida cotidiana de la escuela aparecen como licitaciones de materiales, listados de compras, quejas de maestros, entre otras cosas.

Los alumnos de la Escuela eran jóvenes mayores de 12 años, y en algunos casos ingresaban con 14 años cumplidos. Su estadía mínima, estipulada por contrato, oscilaba entre 4 y 6 años. Sin embargo, un porcentaje considerable de estos alumnos permanecía en la institución como profesores del oficio que habían aprendido y fueron contratados con un salario. Esto evidencia que el aprendizaje no solo fue valorado como formación, sino también como una oportunidad laboral. En muchos casos, fueron los propios jóvenes quienes solicitaron ser contratados como docentes.

¿Cómo entraban los niños a la Escuela? La amplia mayoría fue remitida por sus progenitores, aunque también hubo caso de tíos, tutores, tías, que realizaban el papeleo con testigos varios, que formaban parte de su círculo íntimo familiar o de vecindad. La tasa de orfandad fue elevada.

Tabla de datos de orfandad, cantidad de expulsados y desertores entre 1885 y 1893

		HUERFANOS					
AÑOS	INTERNOS	DE PADRE	DE MADRE	DE AMBOS	TOTAL	EXPUL/	DES/
1885	98	38	15	11	64		2
1888 - 1893	259	46	12	30	88		
TOTAL	357	84	27	41	152	16	15

Figura 18. Elaboración propia. Expul/ significa expulsados y Des/ Desertores.

Según estos datos, de 357 alumnos matriculados desde 1885 a 1893, 84 eran huérfanos de padres, 27 de madre y 41 de ambos.¹⁵⁴ Este conteo es independiente, es decir se suma, por lo que el total fue de 152 jóvenes con alguno de sus padres muertos. El porcentaje de huérfanos fue de un 43%, siendo de estos un 10 % aproximadamente para aquellos expulsados y desertores respectivamente. A su vez, esta tabla muestra que el porcentaje de madres viudas en este periodo fue de 23 %.

¹⁵⁴ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, primeras páginas.

Para la totalidad de los alumnos registrados en el libro de matrículas, que son 1134, los desertores fueron 327, un 27%, y entre ellos primó no ser oriundo de Montevideo. Con algún matiz, estos porcentajes predominaron, lo que denota una alta proporción de madres viudas. Téngase en cuenta que la diferencia de edad entre los conyugues alcanzaba a veces los nueve años en promedio, con un esposo bastante mayor que la esposa lo que naturalmente llevaba a que pudiera morir antes.¹⁵⁵ Esto es coincidente con los documentos investigados en los que, dentro de la dupla, las madres son la mayoría de las firmantes que pidieron por el asilo de sus hijos. Entre las excepciones figuran aquellos jóvenes huérfanos que fueron pupilos del Asilo de Expósitos y huérfanos que no fueron reclamados por sus padres.¹⁵⁶

La condición de orfandad fue uno de las características más comunes, aunque no la única, que supuso una causa para el ingreso de estos jóvenes. La mayoría era huérfano de padre. En un país que estaba en plena transformación económica y social los sectores populares se enfrentaban a una serie de desafíos particulares para poder mantenerse, encontrar trabajo, y vivir en una ciudad cada vez más populosa. La figura del padre era central en la estructura familiar, especialmente en lo que respecta al sustento económico y la autoridad moral. La familia, como núcleo, se basaba en una jerarquía patriarcal, por lo que la ausencia de un padre colocaba a la familia en una situación vulnerable, tanto económica como socialmente. El Estado uruguayo todavía no contaba con un sistema robusto de protección social para los huérfanos. Eran socorridos en parte por organizaciones caritativas que eran dirigidas por grupos de mujeres de la élite o por congregaciones religiosas, que se encargaban de asistir a niños en situación de desamparo. Sin embargo, no podían atender a todos. En muchos casos, debían incorporarse tempranamente al mercado laboral para ayudar a sustentar a sus familias.

En ese contexto, no tener padre, aunque la madre estuviera viva, significó «ser» huérfano. Esto tiene que ver con dos cosas. En primer lugar, una legal que es la

¹⁵⁵ Nicolás Duffay y Adela Pellegrino, «Entre el cambio de modelo demográfico y la sociedad que se transforma: población y sociedad (1880 -1930)», 213.

¹⁵⁶ También el Asilo de Mendigos pidió en ocasiones la posibilidad de «colocar» a alguno de sus internos en la escuela, aunque no siempre eran aceptados, en general porque eran mayores que la edad permitida.

referente a la patria potestad. No era compartida con la madre. Según el Código Civil vigente de 1869 «la madre sucede al padre en la patria potestad, con derechos y obligaciones, sin perjuicio de lo que disponen los artículos siguientes».¹⁵⁷ En el marco temporal que abarca este trabajo la primacía legal del padre sobre la madre en referencia al derecho sobre la tenencia de sus hijos fue la norma. La segunda, asociada a esta, es la que refiere a la condición social de las mujeres. Declaradas «incapaces», junto con los impúberes, dementes, sordomudos y menores, las mujeres estaban en un estado de subordinación con respecto de los varones.¹⁵⁸ Esto se aplicaba tanto a mujeres de clase alta o baja. La viudez las liberaba, pero en este caso las mujeres de clase alta fueron las más beneficiadas pues ellas si heredaban lo que les dejaba el marido, y si no tenían otro varón por encima, podían hacer uso de la herencia. Las otras no tenían esta suerte por lo que una opción fue ceder esa obligación, es decir la patria potestad, al Estado.¹⁵⁹ Por otra parte, la dirección correspondía, si era casada o viuda, al «domicilio conyugal», otra muestra de la dependencia de las mujeres con respecto a los varones. Este nivel de dependencia bajó en parte en la segunda presidencia de Batlle y Ordoñez (1911 -1915) promulgando varias leyes en favor de las mujeres que referían a su emancipación con respecto de los maridos. Entre ellas se destaca la Ley N° 3.245 de 1907, que permitía el divorcio absoluto, un antecedente clave para la ley de divorcio por sola voluntad de la mujer, aprobada en 1913. También se aprobó una ley de herencia para hijos ilegítimos que reconocía el derecho a investigar la paternidad, entre otras normativas.¹⁶⁰ Sin embargo, aunque estas leyes representaron un avance, no garantizaron la plena emancipación de las mujeres, ni siquiera para aquellas de estratos sociales más acomodados. Paralelamente, el positivismo influyó en las percepciones sobre el papel de la mujer en la sociedad, reforzando su supuesta

¹⁵⁷ Código Civil. Título VIII. «De la patria potestad». Cap. 1. Artículo 252.

¹⁵⁸ Código Civil libro IV. Título 1. Causas eficientes de las obligaciones. Artículo 1279. Y otros.

¹⁵⁹ Saúl D. Cestau, *Derecho de Familia y Familia* (Montevideo: Udelar Facultad de Derecho, 1982), 172.

¹⁶⁰ Inés Cuadro Cawen, «Antifeminismos en el Uruguay en las primeras décadas del siglo XX.», en *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. De la contrarrevolución a la Segunda Guerra Mundial*, coords., Gerardo Caetano y Magdalena Broquetas (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2022), 186.

inferioridad con respecto al varón, basándose en argumentos biológicos y psicológicos. Estas ideas fueron apoyadas por figuras como Enrico Ferri, quien visitó Montevideo en 1908 y afirmó que la inferioridad femenina se debía, principalmente, al desgaste que causaba la maternidad.¹⁶¹ A pesar de estos avances legislativos, la realidad para muchas mujeres, especialmente las madres de los alumnos de la Escuela, era otra. Si bien las leyes eran iguales para todas, la materialización de una emancipación, en el sentido de una autonomía económica efectiva, era difícil para ellas. En ese sentido, no se avanzó mucho, ya que sus maridos eran pobres, y la viudez, lejos de mejorar su situación, las colocaba en una mayor vulnerabilidad. Por esto, es importante tener en cuenta que, en este contexto de transición, los derechos recién promulgados no se materializaban de la misma manera para todas las mujeres. Las cartas enviadas por las madres, en las que usaban su condición de «pobreza de solemnidad» como un recurso para lograr que sus hijos fueran admitidos en la Escuela, son un ejemplo claro de esto. En ese contexto, la inferioridad biológica se compensaba con una superioridad moral, y el hecho de exponerse como pobres ante dirigentes varones no parecía un obstáculo. Esta paradoja resulta interesante de observar porque revela cómo estas madres, incluso en su vulnerabilidad económica, encontraron formas de negociar su posición social, desafiando las limitaciones que la sociedad les imponía.

Estas consideraciones iniciales permiten explorar las relaciones familiares, vecinales y barriales de estos jóvenes, revelando un entramado social más complejo a través del análisis de las fuentes. La mayoría de los internos provenía de sectores populares de Montevideo, aunque también hubo alumnos de otros departamentos del país.

Los jóvenes, al ser en su mayoría niños, no mostraron mucha resistencia al ser ingresados en la Escuela. Sin embargo, esto no implica la ausencia de tensiones, ya que la prolongada separación de sus familias no era la solución más deseada. A pesar de ello, las familias percibían la Escuela como un lugar en donde sus hijos

¹⁶¹ Cuadro Cawen, 179.

estaban protegidos y donde el aprendizaje contribuía a moldearles el carácter a la vez de prepararlos para un futuro mejor a través de la enseñanza.

Uno de los datos imprescindibles en el proceso de admisión era dejar constancia del domicilio, un requisito que sigue siendo común hoy en día como medida de control social que servía para saber dónde y a quién acudir en caso de que ocurriera algún problema con los jóvenes. La mayoría de estos «problemas» consistían en enfermedades o intentos de fuga del establecimiento.

Las fugas eran catalogadas como «deserciones», comparando a los jóvenes con soldados que abandonan sus filas en tiempos de guerra. Según el libro de matrículas, de los 1134 alumnos admitidos entre 1884 y 1901, 324 fueron registrados como desertores, lo que representa un 27%. El análisis cualitativo de estas deserciones reveló matices importantes: la orfandad predominaba entre los desertores, y también se observó que muchos provenían de fuera de Montevideo. Estos factores destacan la complejidad de las razones detrás de las deserciones y subrayan la influencia de las circunstancias personales y geográficas en la permanencia de los jóvenes en la Escuela.

En realidad, cuestiones del lenguaje de época develan la característica castrense que se manejaba en la institución y que era común. Es decir, el confundir términos o llamar de la misma manera a dos cosas distintas tuvo sus consecuencias. Por ejemplo, si se piensa en el joven «delincuente». Como la sub periodización que esta tesis propone, es importante tener en cuenta que la voz «delincuente» tuvo relativos cambios. Por ejemplo, en los primeros años el hombre delincuente del positivismo estaba determinado al delito y se tenía la idea que había que intervenir sobre él antes de que lo cometa. Sin embargo, esta idea se fue desplazando hacia una percepción sobre la culpabilidad dirigida hacia la sociedad, que había privado al criminal de otras opciones.¹⁶² Pedro Figari en 1903 señaló que la ignorancia era la principal causa del delito y en su texto *La pena de Muerte* atacó la selectividad

¹⁶² Carlos E. Uriarte, «Acerca de la Pena: desde Figari hasta hoy», en *Pedro Figari. El presente de una utopía*. Coords., Antoni Romano e Inés Moreno (Montevideo: Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016), 94.

de la justicia criminal, que apuntó esencialmente a los sectores populares, como lo confirmaron las ocupaciones declaradas por los presos. La gran mayoría era jornaleros. Entonces la categoría «delincuente» no era asignada a los infractores de la ley sino a los que vivían al margen de la sociedad, y que no tenían trabajos seguros o socialmente aceptables.¹⁶³ Esta idea fue la que imperó en el origen de la Escuela, pero fue delimitándose mientras corrían los años. Desde 1878 a 1915, la consideración sobre los delincuentes tuvo modificaciones y en lo respectivo a los jóvenes derivó en la separación en diferentes locales de aquellos considerados infractores de los que no lo eran. En el período batllista se debatió sobre la distinción de los infractores por edad y por delito que culminó con la promulgación de ley de Protección de Infantil de 1911 que hizo posible una revisión del sistema, cambiando el castigo por la corrección y dio lugar a la creación de un espacio específico: la Colonia Educacional de Varones, hoy llamada colonia Berro.¹⁶⁴ Un complejo de edificios inaugurado en 1912 y que en la memoria explicativa, escrita por el arquitecto Cnel. Alfredo Campos describió que el proyecto combinó «las más modernas doctrinas y los más avanzados conceptos sobre la reforma de los niños delincuentes y viciosos».¹⁶⁵ Para el arquitecto, el espacio proyectado era el mejor «aliado del educador» y la disposición de sus componentes esencial para el éxito del plan reformador de los jóvenes delincuentes. En las fotografías siguientes se denota la disposición de los pabellones de asilados en tres edificios separados del edificio de dirección. En la planta baja de los pabellones se realizaban tareas de enseñanza, mientras que la planta alta, en un simple rectángulo se dispusieron las camas enfrentadas unas de otras. Es notable la diferencia con la distribución de la planta de la EAYO. Esta disposición simple con un gran espacio permitía que la vigilancia fuera más efectiva.

¹⁶³ Daniel Fessler, «Una sociedad sin patíbulos», en *Pedro Figari. El presente de una utopía*. (Montevideo: Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016), 116. Coordinadores Antonio Romano e Inés Moreno.

¹⁶⁴ Álvarez Constantín, «A la búsqueda de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en Uruguay (1912-1925)».

¹⁶⁵ Alfredo R. Campos. Proyecto de Colonia Educacional de varones. Memoria explicativa. Montevideo, 1911, 1. Colección personal Eduardo Porciúncula.



Figura 19. Vista aérea del conjunto de edificios que componen la Colona educacional de Varones.



A- 05. Escuela Educacional de Varones



Figura 20. Colonia Educacional de Varones. Fachada longitudinal de los pabellones de asilados y foto del conjunto. Eduardo Porciúncula Salgado, «Gral. Arq. Alfredo R. Campos, Legado y Patrimonio», *Boleín Histórico del Ejército*, n.º 363 (2023): 29. Las fotografías pertenecen a una colección privada.

2. 2 El proceso de matriculación. Las contratas

El proceso de matriculación de los jóvenes solía durar, alrededor de un mes y medio. Comenzaba con una carta de solicitud de ingreso enviada por el responsable de la familia del joven. Este aspecto es clave para esta tesis, ya que revela una realidad diferente a la idea predominante de que la admisión se enfocaba en sacar de las calles a delincuentes y vagabundos por parte de la policía. Aunque esto sí ocurría en algunos casos, no era lo habitual. La mayoría de las solicitudes fueron presentadas por madres, quienes también las firmaban, si sabían escribir.

Las cartas solían repetir el mismo texto, aunque a veces se añadía una oración adicional para justificar la solicitud. Por ejemplo, algunas madres agregaron su condición de «viudas y pobres» para explicar su accionar. Se incluía este primer paso en una carpeta formada por una doble hoja a modo de legajo y en la caratula iban firmando los encargados de cada sección dando cuenta de su pasaje por las distintas dependencias. Firmaban el director, el administrador general, el médico, el inspector de vigilancia y el maestro del oficio elegido por el alumno.¹⁶⁶ La carta de petición era protocolizada y en ella se solicitaba que la institución tomara a su hijo «como aprendiz de un arte u oficio de los que se enseñen en el establecimiento y que se avenga mejor con su inclinación y aptitudes».¹⁶⁷ En la misma carta se indicaba su dirección, la edad del menor y su filiación que debía ser demostrada con el registro de nacimientos correspondiente.

Después de pasar por la administración, se realizaba el control médico. Este procedimiento incluía la presentación del certificado de vacunación, expedido por la Dirección de Salubridad, que dependía de la Junta Económica Administrativa en las primeras décadas. Si no se disponía de este documento, también era válida una carta firmada por un médico que confirmara que el niño estaba vacunado. Una vez

¹⁶⁶ Luego de terminar el proceso de matriculación, el último paso fue la elección del oficio por parte del alumno que «disponía de diez días para que recorriera los distintos talleres que funcionaban en el Establecimiento, hasta encontrar el oficio de su vocación». Libro de Olivieri, tomo 1, 9. No obstante, en las cartas de los padres, madres o tutores se encontró la petición para que sus hijos fueran admitidos en un taller específico. Estos requerimientos, en la gran mayoría de los casos, fueron aceptados por la institución.

¹⁶⁷ Archivo Museo Utu, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo, Caja Mayo de 1904, Carpetas 1727 – 1779, 2741.

completado, el expediente regresaba a administración para otorgar el contrato de admisión. A partir de allí, el joven era remitido a la oficina de vigilancia, donde se le asignaba a un taller específico, como zapatería, mecánica, tipografía, litografía, entre otros. Además de estos documentos, el expediente incluía la prueba escrita del joven, que acreditaba sus conocimientos en matemáticas básicas y escritura, así como el contrato correspondiente. Este último punto era crucial, ya que garantizaba que los estudiantes contaran con un nivel mínimo de educación además de comenzar su formación en los oficios.

El documento protocolizado de las contratas fue casi igual hasta 1908. No obstante, un cambio significativo tuvo lugar en este año cuando se permitió la admisión de alumnos en calidad de «externos».¹⁶⁸

«...domiciliando en tal calle, como lo comprueban los documentos adjuntos, concurro ante el Sr. Director para solicitar admisión de dicho menor, en el carácter de aprendiz (interno o externo) del oficio....»¹⁶⁹

Otro cambio notorio encontrado fue que a partir de 1910 la patria potestad ya no se cedía, sino que el mayor en cuestión declaraba:

«Contraigo por medio de este escrito formal compromiso de ceñirme estrictamente a las condiciones impuestas para la entrada y permanencia de los alumnos en el Establecimiento a cargo de UD., abonando la sinceridad de mi compromiso con la firma de Don...y Don., vecinos de respetabilidad notorio que conmigo suscriben esta petición, haciéndose garantes a la vez de la buena educación y moralidad del menor»¹⁷⁰

En este texto de 1915 tampoco se hizo mención a la devolución del uniforme como condición necesaria al momento de retirarse de la Escuela, condición que en las primeras décadas fue un requisito. Sí persistió la firma de los testigos, aunque ya no eran «co-responsables» de la moralidad del menor. Esto reflejó un cambio en la percepción de la responsabilidad de los testigos, que pasó de una implicación

¹⁶⁸ Alcides Martínez Montero y Ernesto Villegas Suárez, *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay* (Montevideo: Universidad del Trabajo del Uruguay, 1967), 83.

¹⁶⁹ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios caja «solicitud de inscripciones» B-C 1919 -1915, Montevideo 20 de abril de 1914, menor José Francisco Chiesa.

¹⁷⁰ En Archivo Museo UTU, Caja “Certificados y Partidas 1909” o Archivo MHN, casa Lavalleja, Carpeta de Contratas, Montevideo, 24 de febrero de 1915.

moral directa a un papel meramente administrativo. Otra diferencia importante fue la obligación de restituir al joven a la institución en caso de fuga, además de «satisfacer cualquier daño o perjuicio» que pudiera causar. Estas cláusulas, presentes en los contratos de los primeros años, subrayan la importancia de la disciplina interna. Los jóvenes no eran libres de salir a su antojo. Además, los documentos revelan que los padres rara vez los recogían durante los días libres. Lo que predominó fueron las salidas en horarios establecidos, con un control estricto sobre el regreso. El incumplimiento de esta normativa resultaba en la consideración de los jóvenes como «desertores».

Este giro de las contratas muestra los cambios políticos y sociales en la sociedad montevideana. Uno de ellos tiene que ver con la aparición de una nueva figura: la del adolescente, que ya no era el joven ni el púber; era otro distinto al que había que vigilar.¹⁷¹

La idea imperante desde la década de 1870 separó el período de la niñez de con el de los jóvenes. Los varones principalmente eran descriptos como púberes si contaban entre siete a quince años y a esta etapa se le llamó la «mocedad». Más hacia fines del XIX y principios de siglo XX, lo que predominó fue un control sobre los cuerpos para construir varones y mujeres puritanos.

La Iglesia Católica tuvo una fuerte presencia en este camino, aún con el proceso de secularización avanzado. El destinatario de este control fueron los jóvenes de los sectores populares. Un pueblo grandioso se realizaba según una conducta sobria, sin goces, «no puede ser grande si se entrega a todas las expansiones de la carne», se publicó en el diario *El amigo del Obrero* en marzo del 1900.¹⁷² Los discursos de la Iglesia católica iban de la mano de los argumentos médicos. La conducta corporal y la manera de relacionarse con otros cuerpos debía ser cauta en aras de preservar la salud.

El espacio/ciudad siguió el mismo modelo. El concepto de la salud permeó la configuración del espacio y ese espacio debía ser «sano». La rápida urbanización,

¹⁷¹ Barrán, «¿El adolescente, una creación de la modernidad?», 175.

¹⁷² Barrán, «¿El adolescente, una creación de la modernidad?», 184.

los cambios en reglamentaciones variadas, el modo de relacionarse, los lugares a donde ir que influyeron en la vida cotidiana de las personas. Bajo el paraguas de la ciudad sana se construyeron más galpones en el predio de la Casa de Aislamiento para alojar a los infecto contagiosos del asilo de Mendigos o del Manicomio Nacional. Esto hizo que las personas se trasladaran para visitar a sus familiares por otros caminos. La red de comunicaciones iba transformándose. También se alejaron de las zonas centrales de la Ciudad Vieja actividades que se consideraban inmorales como los prostíbulos de las calles costaneras Santa Teresa, Yermal o Recinto, el llamado barrio bajo.¹⁷³ Se comenzaron los nuevos planteamientos de una ciudad diferente, en expansión con grandes vías y la construcción de la Rambla Sur que se concretaría en la década de 1920.¹⁷⁴

2.3 Una escuela de varones. Masculinidades en formación

Aunque las escuelas normales estaban divididas por sexo, es fundamental examinar las razones detrás de la creación de una escuela de oficios exclusivamente para varones. La diferenciación de sexos en esta institución no solo respondía al tipo de oficios ofrecidos, sino también a la intención de formar ciudadanos que encarnaran los ideales nacionales. Por ello, médicos y administradores del instituto anotaban meticulosamente aspectos relacionados con la raza, los rasgos físicos y las aptitudes generales de los estudiantes. Esta decisión se enmarca en los ideales de la época, influenciados por el *higienismo*, que definía como «anormales» o «degenerados» a aquellos individuos cuyas anomalías físicas o morales atentaran contra la especie, la raza y los elementos del proyecto de elite, como la nacionalidad, la clase, el género, la familia y la sociedad.

En contraste, el «normal» era asociado con el «hombre moderno», caracterizado por un sentido moral regido por la razón y la represión de sus

¹⁷³ Hugo Barrachini y Carlos Altezor, *Historia urbanística de la ciudad de Montevideo. Desde sus orígenes coloniales a nuestros días* (Montevideo: Trilce, 2010).

¹⁷⁴ Ricardo Álvarez Lenzi, Mariano Arana, y Livia Bocchiardo, *El Montevideo de la expansión: 1868-1915* (Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1986). Montevideo pasó de 33.994 habitantes en 1852 a 350.000 en 1908. (p. 18). Además, si bien el censo de 1908 contó 30 % de inmigrantes, este dato expresa un subregistro, ya que no se tomaron en cuenta los hijos de inmigrantes nacidos en Montevideo, pero que se autoidentificaban con el país de origen de sus padres.

pasiones.¹⁷⁵ La selección de los varones jóvenes para la escuela se realizó conforme a estos cánones, vinculados al ideal de familia heterosexual, en el cual cualquier desviación debía ser erradicada. Los hijos fuera del matrimonio, por ejemplo, eran estigmatizados, aunque es posible que tales casos se disimularan bajo títulos como «tíos» firmantes. El estricto control de documentos requerido por las autoridades de la institución sugiere, al menos en apariencia, que estos detalles no se pasaban por alto. Se exigía la partida de nacimiento con los nombres de los progenitores, y en ausencia de este documento, el juez de paz de la sección judicial correspondiente expedía un certificado con los datos necesarios, acompañado de testigos de vecindad. Cabe destacar que estos testigos siempre eran varones.

Entre las preguntas que se formularon estaba saber cuál fue el rol de la EYAO como lugar de formación de un sector de varones de la sociedad de Montevideo a finales del siglo XIX. Para intentar dar una respuesta se debe considerar el impacto que los planteamientos igualitarios y emancipadores impulsados por los primeros movimientos feministas en Uruguay tuvieron en los varones, en relación a los cambios en las dinámicas de género.¹⁷⁶ Una primera hipótesis se aproxima a la idea que fue una institución que pretendió anclar en los alumnos de entre 12 y 18 años los valores persistentes de la época sobre lo que debía ser y cómo debía actuar el ciudadano varón del futuro mediante un pensado programa de pedagogía. Esto no implicó que el programa haya sido creado específicamente en respuesta a los planteamientos feministas, sino que estaba enmarcado dentro de las expectativas de lo que se consideraba que debía ser un varón en ese contexto. No obstante, algunos varones dentro del recinto reaccionaron de diferentes maneras a estos planteamientos, aunque dentro de un esquema de subordinación. Es pertinente también describir el contexto familiar más amplio, en el cual las madres, según los documentos consultados hasta el momento, desempeñaron un rol preponderante.

Siguiendo definiciones teóricas sobre género y masculinidades, que irán hilando el texto, se entiende que la EAYO actuó como una caja de

¹⁷⁵ Ferro, *Degenerados, anormales y delincuentes*, 22,34.

¹⁷⁶ Inés Cuadro Cawen, «Los varones reaccionan. Masculinidades en el Novecientos uruguayo.», *Avances del Cesor* 20, n.º 29 (2023).

resonancia de lo que ocurría fuera de sus muros. Al mismo tiempo, replicó los patrones de la masculinidad hegemónica, definida por Raewyn Connell como la práctica de género que encarna «la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres».¹⁷⁷ Para este caso estuvo definida por la elite montevideana de finales del siglo XIX, una masculinidad heterosexual, de «raza» blanca y dentro de un sistema burgués capitalista en ciernes donde la familia era el pilar de la sociedad. Sistema que se basó en la diferenciación, el sexismo y el racismo para crear jerarquías, fronteras sociales y espaciales que contribuyeron para garantizar ese ideal y colocarlo frente a otras masculinidades no legítimas. Esto concuerda con la identificación del joven según su color de piel que era anotado en el *libro de Matrículas*. «Trigueño», «negro», «mulato», «indio» identificaron al joven, conceptos que tuvieron un rol simbólicos importante para la construcción blanca y superior del género. En este libro una columna estaba reservada para registrar el «color» de piel de los alumnos, que se clasificaban como «blancos, pardos, negros, indios o trigueños». Excluyendo a los «blancos», de los 1,113 alumnos matriculados entre 1885 y 1901, 92 pertenecían a los otros grupos. Estos registros de «color» no blanco aparecen hasta 1895, año a partir del cual es curioso observar que no se anotaron más alumnos trigueños, indios, pardos o negros. Hasta ese año, se matricularon 529 alumnos, lo que sitúa el porcentaje de estos jóvenes en un 17.39%. El hecho de que no se registrara el «color» de piel después de 1895 no necesariamente indica que no hubiera más alumnos con estas características. Una hipótesis sugiere que esta omisión pudo haber sido intencional, para evitar registrar un atributo considerado indeseado. Además, resulta interesante notar que hasta 1893 el «color» se escribía por completo, pero luego solo se registraba la inicial, mayoritariamente «B» para «blanco». Esta lista también revela la dificultad de definir el concepto de «raza», ya que se mezclaban cuestiones étnicas y raciales, como en el caso de «indio», que no representa un «color». En la EAYO se construyó así la idea de la supremacía del

¹⁷⁷ Robert W Connell, «La organización social de la masculinidad», en *Masculinidad/es: poder y crisis*, vol. 24 (Isis - Flacso: Ediciones de las Mujeres, 1997), 12.

varón blanco sobre todos los demás, quienes quedaban agrupados bajo una categoría racial diferente. Sin embargo, es interesante observar que la realidad quizá no reflejara completamente esta narrativa, y que los registros oficiales omitieran el color de piel de forma deliberada a partir de 1895.¹⁷⁸

¿Cómo se definía la *masculinidad hegemónica* en el Montevideo de fines de siglo XIX? ¿Cuáles fueron las relaciones con otras masculinidades subalternas y con las mujeres? ¿Qué rol jugó la elite gobernante, masculina, femenina y dominante, en la formación de estos jóvenes y cuáles eran las redes de intercambio entre clases sociales? ¿Qué se les enseñaba y que se esperaba de estos muchachos? ¿Cuál fue el papel de las madres cuando «colocaban» a sus hijos en la institución cediendo por un tiempo de cuatro años la patria potestad?

En esta última pregunta es interesante observar que la palabra «colocación». Las madres pobres también podrían ser «colocadas», como pretendía aquel proyecto de Escuela para la Mujer. Repitieron el uso de la palabra con sus hijos. La categoría de subalternidad de clase parecía ser «hereditaria». En un contexto en que legalmente estuvieron sujetas a la subordinación de los varones, advirtieron en la educación y en el trabajo de sus hijos una verdadera opción de valoración social, pero esto no quiere decir que no pudieran acceder a un trabajo de empleadas de diferentes rubros. Ya sea como fideleras, costureras o domésticas, trabajos a los cuales podían acceder y por los que cobraban un sueldo con el que podían, sino vivir, aportar para su hogar. No obstante su condición de pobreza, de subalternidad, percibieron y entendieron los cambios que se venían produciendo en términos de planteos de derechos del grupo de intelectuales feminista en pos de la emancipación de la mujer.¹⁷⁹ Por esta razón no es casual que vieran una vía de ayuda en esta institución, aunque persiguiera los ideales hegemónicos en cuanto a género de la sociedad que las coartaba en libertad en muchos aspectos.

¹⁷⁸ Estas anotaciones sobre el color de piel solo se encontraron en este *libro de Matriculas*, en las contratas no se aludía al color de piel del alumno.

¹⁷⁹ Cuadro Cawen, «Entre la igualdad y las diferencias: el concepto “feminismo” en Uruguay a inicios del siglo XX.», 68.

Paralelamente, se comenzó a interpelar la función única y aprobada de la mujer madre y esposa devota dentro de la sociedad burguesa. El planteo de la maestra, periodista librepensadora María Abella de Ramírez fue contundente respecto de la emancipación económica a través del trabajo de las mujeres, pero además definió el feminismo como «una doctrina nueva de libertad para la mujer».¹⁸⁰ Es que aquí Abella va más allá incluyendo cuestiones de dominación de los varones que, según Inés Cuadro, suponía una liberación del poder clerical. En el caso de las madres de los internos, puede afirmarse que no se les dejaba mucha opción de elección, quedaban sujetas a una posición de dominación de una red más amplia que integraba los varones de la elite ya que eran «forzadas» a realizar el papeleo de la admisión con textos protocolizados, pero también de los varones de su círculo familiar íntimo o de vecindad, ya que éstos testificaban sobre su buena moral.

Este proceso, con algunas variaciones, no cambió significativamente durante el período analizado. Incluso bajo la presidencia de José Batlle y Ordóñez, la visión de la mujer como madre seguía siendo predominante, seguida de su rol como educadora. Por ejemplo, se buscó modificar y ampliar los contenidos educativos, superando aquellos estrictamente vinculados a la domesticidad que había propuesto La Liga Industrial.¹⁸¹ En términos generales, si se considera la división entre las mujeres de élite, que no trabajaban y se dedicaban a la beneficencia, y aquellas que necesitaban trabajar para subsistir, surgen otras perspectivas que cruzan la cuestión de clase. La diferencia biológica entre hombres y mujeres justificaba, en ese contexto, que las únicas tareas a las que podían dedicarse las mujeres, fuera de la maternidad, eran aquellas que requerían destreza manual y paciencia. Esta postura de La Liga Industrial de 1879 se alineaba con las reivindicaciones del propio género

¹⁸⁰ Cuadro Cawen, 72. En 1908 Abella de Ramírez publicó *En pos de la Justicia*, un libro que recopila sus artículos periodísticos desde 1899 en los que hizo referencia a una mujer moderna como aquella que «quiere que su posición social y pecuniaria no dependa de la casualidad, ni de las condiciones buenas o malas de los varones de la familia.»

¹⁸¹ Según Inés Cuadro «Facilitado por un sistema político que le permitió contar con mayorías durante un tramo considerable de su experiencia gubernamental, el modelo impulsado por el batllismo promovió cambios en el orden social, económico, político y cultural del país que, además, se concibió como un partido de Estado que debía mediar entre los diferentes intereses de clase, desde una concepción humanista de fuerte contenido paternalista. En tal sentido, la posición de José Batlle y Ordóñez respecto a la cuestión femenina debe ser entendida en el marco de un proyecto político-social más amplio.» Cuadro Cawen, 75.

femenino, que se centraban en el acceso a una mejor educación y en una mejora en las condiciones laborales. El discurso de emancipación, en sus diversas formas, fue difundido por la prensa de la época y por diferentes sectores sociales, generando debates tanto a favor como en contra, y permeando todas las capas de la sociedad. Por ello, no sorprende que las mujeres de las clases populares comprendieran estos mensajes. A pesar de estar limitadas por su posición social, veían en el futuro de sus hijos una vía para mejorar su propia calidad de vida. Al mismo tiempo contribuyeron a la construcción de la masculinidad hegemónica, reafirmando los roles tradicionales de género desde su propio lugar. Este rol dual, que las situaba como madres aspirantes a un mejoramiento en su calidad de vida a través de sus hijos, pero también como agentes que sostenían las estructuras patriarcales, revela una contradicción profunda: mientras aspiraban a la emancipación, seguían reproduciendo los esquemas de poder que buscaban transformar.

Sobre la valoración que se tuvo respecto de lo masculino normativo, algunas pistas fueron encontradas en las cartas de las madres cuando pidieron el acceso de sus hijos y en las listas de amonestaciones de algunos alumnos, que revelan cómo se promovían ciertos comportamientos que se consideraban adecuados y cómo se desalentaron otros, en pos de reforzar la masculinidad establecida por la institución.

La lista de amonestaciones reveló una conducta esperada ya que en los ejemplos escritos se puede visualizar que acción fue objetable y pasible de ser amonestada o castigada. Estas dos categorías variaron según la importancia de la transgresión realizada. Estas fuentes revelan cómo se construía y reforzaba una imagen de masculinidad aceptada socialmente, que no solo guiaba las expectativas de comportamiento, sino que también marcaba las pautas de lo que se consideraba una conducta inapropiada o desviada. En los casos elegidos dentro del arco temporal de esta tesis interesa comprobar (o no) si las prácticas de la enseñanza, los cuidados o castigos se mantuvieron, por un lado; y por otro, para comprobar si esas masculinidades contextuadas, se mantuvieron en el período en estudio.

En las cartas de las madres se traslucen, además de distintas formas de masculinidad, las expectativas que recaían sobre ellas, sus situaciones personales y

lo que esperaban de la institución. Bajo la autodefinición de mujeres madres pobres solteras, algunas obreras, viudas, etc., en su discurso se percibe ese carácter temporal de la corrección y de pedagogía, ya que entendieron que al cumplir con el ciclo sus hijos volvían a sus hogares restablecidos y formados para mantener la familia, lo que evidencia cómo la institución reforzaba el rol de los hijos como futuros proveedores, alineándose con una visión tradicional de género y responsabilidad familiar

Vale la pena agregar que, como señala Nerea Aresti, «la historia de las masculinidades es la historia de los hombres como seres sexuados, como sujetos que construyen su precaria identidad en el terreno de las contradicciones de género, sobre todo frente a las mujeres, desde una posición de privilegio, pero también con respecto a otros hombres, en el marco de desigualdades de clase, de orientación sexual, nacionales o de otro tipo».¹⁸² El corpus teórico sobre masculinidades, que está adquiriendo relevancia académica, incluye otras definiciones como «masculinidad moderna» o «masculinidad en crisis» que contribuyen a mostrar el «complejo entramado de relaciones de poder en el que se construyen las identidades masculinas».¹⁸³ Para este caso es relevante lo que se refiere a «masculinidad en crisis» porque es una categoría que se construye en un marco de tensión y cambios, como lo fue el contexto de cuestionamientos de las primeras décadas del siglo XX en Montevideo, sin dejar de lado su contrapartida de construcción de identidades femeninas. Según Aresti la masculinidad hegemónica supone una supremacía entre otras masculinidades y sobre la feminidad, lo que hace relevante observar el contingente de madres, tías o encargadas. Estas mujeres desempeñaron un papel fundamental en la perpetuación de esta hegemonía al inculcar y repetir, de manera consciente o inconsciente, los valores que reforzaban las jerarquías de género. Debe acotarse que el estudio de las masculinidades está lejos de ser un estudio de varones,

¹⁸² Nerea Aresti, «La historia de género y el estudio de las masculinidades. reflexiones sobre conceptos y métodos», en *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género*. (España: Comares, 2018), 174.

¹⁸³ Aresti, 173. Elizabeth Badinter, *X Y La identidad masculina* (Madrid: Alianza Editorial, 1993), 26-38.

no obstante, se puede historiar a la red de varones implícita en la EYAO como sujetos activos desde la perspectiva del género marcado por la diferencia.

Connell sostiene que la ciencia social ha reconocido que el género se configura dentro de instituciones como el Estado, el lugar de trabajo y la escuela, no solo de manera metafórica, sino sustantiva. En este sentido, el Estado, como entidad política, está intrínsecamente marcado por la masculinidad. Esto no implica necesariamente que la presencia de hombres en cargos ejecutivos perjudique la institución, pero sí que la representación masculina es predominante, ya que las prácticas organizacionales del Estado están orientadas en función de las estructuras reproductivas.

Argumenta que el género influye en aspectos como la contratación y promoción, la división del trabajo interno y los sistemas de control, así como en la formulación de políticas, las rutinas diarias y las formas de gestionar el placer y el consentimiento.¹⁸⁴ Esta afirmación es importante para responder a la pregunta sobre el rol de la elite gobernante en la creación y manejo de la EYAO ya que estuvo íntimamente relacionada con la gerencia administrativa de la institución, donde los directores tenían estrecha relación con las autoridades de turno y eran todos varones. No obstante, estos varones tenían relación con mujeres que pertenecían a la elite, las cuales desde su lugar de esposas y madres contribuyeron a anclar los valores de la masculinidad hegemónica en este período. Es decir, la Escuela repitió patrones como institución estatal, organizando sus prácticas, todas, alrededor de la narrativa imperante con respecto a las cuestiones de género.

Es interesante el estudio de las masculinidades no solo a partir de la cúpula institucional sino de los alumnos varones de la Escuela. Esto busca dar respuesta, por lo menos en parte, a la pregunta sobre cuál fue el papel de la formación de estos jóvenes en el Montevideo de fines de siglo XIX, y además permite acercarse a la idea de lo que se pretendió de ellos como varones del futuro.

¹⁸⁴ Connell, «La organización social de la masculinidad», 8.

Los alumnos a través de la lista de amonestaciones alzan su voz para reaccionar ante variadas situaciones que representaron para ellos injusticias, desamparo, abusos de poder de maestros, etc. Incluso estas reacciones pueden pensarse como respuesta a sentimientos personales como el agobio o un aburrimiento abrumador. Si bien están escritas por personal jerárquicamente superior a ellos, no significa que no se «lea» el sentimiento de los jóvenes. Si bien se trataba de formar una masculinidad hegemónica, estos documentos revelan la formación de masculinidades subalternas ya que cuestiones de clase, raza, género y nacionalidad también moldearon estas figuras.

El ahínco con que se registraba este tipo de características en el libro de Matriculas, los análisis clínicos de los médicos y sus respectivos controles visuales sobre el cuerpo, los castigos ante una conducta «amoral» muestran el desvelo por definir y enmarcar, entre otras cosas, esa masculinidad normativa. Con estas acciones se facilitaba especificar lo diferente.

Pero, ¿cómo definir «lo masculino»? Raywan Connell se inclina por hacerlo según las actividades asociadas al cuerpo y a lo que reviste, y se detiene en aquellas que lo hacen por contrapartida a la no-femineidad, o una norma social de conducta. Podría pensarse que el estereotipo masculino de fines de siglo XIX en Montevideo como un varón elegante, de galera, delgado¹⁸⁵, burgués, pero además capaz de tener los valores morales acordes con un varón heterosexual y de raza blanca.

La práctica social es tanto creativa como inventiva, y se desarrolla dentro de estructuras definidas de relaciones sociales y contextos específicos.¹⁸⁶ Entre estas estructuras, las relaciones de género y las interacciones entre personas y grupos organizados en el ámbito reproductivo constituyen una de las bases fundamentales de todas las sociedades documentadas. En la escuela, esa estructura se puede concebir como el conjunto de varones con distintas jerarquías y roles dentro de la institución, como maestros, vigilantes, alumnos, y miembros de la élite gobernante,

¹⁸⁵ Esta característica corporal en la Escuela fue importante durante todo el periodo impartándose clases de gimnasia y natación para los alumnos.

¹⁸⁶ Connell, «La organización social de la masculinidad», 6.

en relación con los diversos grupos de mujeres, incluyendo una feminidad dominante sobre otras, como las madres de los internos.

Desde esta perspectiva, la masculinidad hegemónica se construyó en un contexto de cambios sociales, económicos y políticos. La Escuela reflejaba lo que ocurría fuera de sus muros; de hecho, se puede considerar que sus límites eran permeables y porosos, permitiendo el flujo de los valores de la época en ambos sentidos. En este proceso, los valores se resignificaron a través de prácticas de control y vigilancia, pero también mediante la resistencia de los diversos actores involucrados. En última instancia, este dinamismo reveló cómo la Escuela no solo reflejó, sino que influyó en la configuración y perpetuación de las normas de género y poder en la sociedad montevideana del período.

En lo referido a la diferenciación de sexos tuvo un rol preponderante el tipo de oficios que se ofrecía para aprender en la Escuela, bien diferente al descripto para las mujeres. Esto se relaciona con lo que dice Connell a propósito de definir lo masculino según las actividades que se comprendían en el imaginario como masculinas. El tipo de oficios que se ofrecieron se transformaba luego en una actividad especialmente «masculina». El soldador no podía ser mujer.

Esta idea de la actividad de Connell se relaciona con los conceptos vertidos por Jorge Salessi en el que afirma que el cuerpo devino en objeto de estudio y base constructora del relato nación a través de su observación. Como afirma David Le Breton, del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva.¹⁸⁷ Es desde donde se mira y se es mirado. Según el estudio de Jorge Salessi, los principios teóricos, metáforas y formas de representación del *higienismo* de fines del siglo XIX sirvieron mejor que el modelo *sarmientino*, para asociar a intelectuales, ganaderos y burgueses, gauchos e inmigrantes, habitantes del campo y de la ciudad, en una lucha contra un invisible enemigo común que amenazaba la integridad de todo el cuerpo nación.¹⁸⁸ En

¹⁸⁷ André Le Breton, *Sociología del cuerpo* (Buenos Aires: Nueva Vision, 2002).

¹⁸⁸ Jorge Salessi, *Médicos maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires, 1871-1914)* (Rosario: Viterbo Editora, 1995), 14.

concordancia con Barrán, Salessi observa que a fines del siglo XIX y principios del XX, el discurso pasó por definir lo salubre frente a lo insalubre que sustituyó el binomio civilización–barbarie. La base empírica en que se basó este cambio de discurso, fue ver morir a las personas a causa de las epidemias que diezmaron las ciudades del Río de la Plata a partir de 1850. Los cuerpos de los varones devenían cuerpos–nación y debían ser sanos. De allí que esta idea se corporizó, tanto en los redundantes cuerpos como en la narrativa de nación y en su base espacial, la ciudad, ya analizada.

Los textos de época para dar forma a este ideal sugerían «imaginar y promover las nuevas formas de autoridad que, por encima de divisiones partidarias, disciplinara las vidas y los espacios públicos y privados en todo el país».¹⁸⁹ Es un punto para reflexionar ya que sobre estas ideas se sentaron las bases que rigieron la vida común y corriente de aquella época. Un cuerpo sano, y por lo tanto vacunado, era el que construía nación. En ese marco la heterosexualidad era la norma. Los jóvenes admitidos siguieron estos cánones que además se asociaron al ideal de familia heterosexual, en el cual cualquier desviación debía ser apartada.

2. 4 Madres y padres contribuyen a la construcción de la *masculinidad hegemónica*

Para el análisis de este apartado, se seleccionaron casos del período 1898-1912 que incluyen cartas escritas y/o firmadas por las propias madres. Resulta interesante destacar que se hallaron numerosas solicitudes redactadas íntegramente de puño y letra por ellas, lo que refleja un cierto nivel de instrucción. Estas cartas estaban dirigidas a las autoridades de la Comisión de Caridad.

El 10 de mayo de 1898 Visitación Ceballes gestionó el ingreso de su hijo Federico Ceballes.¹⁹⁰ Fue anotado con el apellido de la madre ya que en el

¹⁸⁹ Salessi, 30.

¹⁹⁰ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, “Carpeta de admisión”. Montevideo: Mayo de 1898, Carpeta 166. Fondo: Museo de la UTU. Dentro de esta carpeta se encuentran los siguientes documentos: registro de nacimiento expedido por la Dirección General del registro del Estado Civil, carta protocolizada de Visitación, certificado de pobreza, certificado de vacunación expedido por la Dirección de Salubridad expedida por la Junta Económico Administrativa, prueba de aptitud del menor, la Contrata con No. 492 donde figura el número 486

certificado de registro de nacimientos, expedido en el Juzgado de Paz de la 5ª Sección del Departamento de Cerro Largo de 1898, figura «padre desconocido». Federico nació el 17 de octubre de 1883 según una partida de nacimiento conocida e inscripta en la foja 36 y con el número 58 de ese año. En la carta protocolizada, que tenía un texto común a todos, donde los mayores pedían la admisión de sus hijos y que era transcrita por un administrativo, se colocaron los datos del menor. En este caso firmó Visitación de puño y letra.

Esta solicitud, que era obligatorio firmar, contenía otros ideales entre líneas que tienen que ver con el control social. El texto explicitaba por ejemplo «que desando *colocar* al menor precitado como pupilo del Establecimiento de su digna dirección, con arreglo a las prescripciones reglamentarias del mismo para el aprendizaje de un arte ú oficio de los que se enseñan en él que se avenga mejor con su inclinación y aptitud». La dirección en Montevideo fue certificada por el juez de Paz Romeo Aprile, en este caso el de la séptima sección de la capital en el que la dirección estaba inserta: 18 de Julio 532, que correspondería al cruce con la calle Tacuarembó. Este documento registró que Visitación era «pobre de solemnidad» con la firma de dos varones testigos de su condición.¹⁹¹ Estos varones debían ser vecinos de la solicitante y con su sola firma sellaban la buena moral de la mujer.

En este documento otras aristas se develan. La importancia de los vecinos a la hora de contrastar información y la aceptación por parte de las mujeres que debían solicitar ese «favor». Es un documento expedido para mujeres en general viudas o cuando no se conocía el nombre de su esposo. Sin ser vergonzante, ellas lo usaron con frecuencia ya que les permitía que el trámite de admisión se acelerara. No dejaban detalle librado al azar, el certificado de vacunación vigente era necesario para todos los solicitantes, y la prueba de aptitud intelectual de Federico. Para este

de matriculación. Los datos en adelante corresponden a esta nota al pie. Federico es un nombre ficticio.

¹⁹¹ Ser «pobres de solemnidad» fue una expresión usada en los certificados de pobreza, no todos la tenían. Según Cristina Heuguerot, fue una forma legal de uso cotidiano para expresar la condición que además les permitía acceder a otros beneficios. María Cristina Heuguerot, «Militares-empresarios en la Escuela de Artes y Oficios», en *Artesano de dos mundos: diálogos y problemas de investigación*. Coord. Alcides Beretta Curi (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018), 193. Compilador Alcides Beretta Curi.

caso figura un pasaje del antiguo testamento, parte de la Profecía para dos reyes, del libro de Jeremías y cuatro cuentas.¹⁹² La caligrafía luce muy buena y las cuentas bien hechas.

Federico, de casi 15 años estaba instruido. La contrata está firmada por Visitación con una caligrafía que denota esfuerzo para escribir. En este documento se transcriben las mismas ideas de la carta escrita por la madre lo que puede hacer suponer el dictado o copiado de estas líneas por la solicitante. En esta contrata Visitación «renunciaba» a la patria potestad sobre su hijo durante cuatro años. También figuraba la obligación de restituirlo a la Escuela «toda vez que fugase de ellas, por cualquier pretexto o motivo infundado». Asimismo, se obligaba a satisfacer cualquier daño o perjuicio que por culpa o dolo causase su hijo. También se obligaba a devolver el uniforme. Este es un punto importante ya que a veces era la única ropa con la que contaron los alumnos al terminar su estadía en la institución. De hecho, algunos jóvenes, cuando tramitaron su baja, otro documento necesario y que formaba parte del legajo general de los internos, solicitaron quedarse con la vestimenta.

Es de observar que estos documentos protocolizados tenían un costo que se debía pagar. Fue común colocar timbres para transacciones varias a lo largo del período, pero a lo que se refiere sobre partidas de nacimiento o testimonios la ley que impuso este impuesto fue la del 23 de mayo de 1892.¹⁹³ Si los sueldo medios según los documentos variaban entre 20 y 40 pesos al mes, el timbre de 0.25 centésimos no era barato.¹⁹⁴ El sueldo de 20 pesos da un jornal aproximado de 0.6 centésimos (dividido 30 días), por lo que 0.25 es un tercio del jornal del día. En los

¹⁹² Esta oración se encontró en varias de las pruebas de los jóvenes por lo que no parece tener un significado más allá del de copia para el alumno.

¹⁹³ «Por ley del 23 de mayo de 1892 se regulan diferentes aspectos del Registro de Estado Civil: Art 2 – «Todos los testimonios o certificados de partidas del estado civil, cualquiera que sea su origen, que se expidan en cualquier punto del territorio de la República bien sea de mandato Judicial o a solicitud de particulares, llevarán una estampilla uniforme de 25 cts.» (en 1928 pasa a ser de 50 cts) Art 4 – «Para la percepción de este impuesto, el Poder Ejecutivo mandará imprimir estampillas especiales de valor de 25 cts., diferenciándolas en cuanto sea posible a que se refiere la ley de 30 de mayo de 1888 (estampillas de Biblioteca Nacional)». Filatelia Uruguay disponible: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.clubfilatelicoeluruguay.com/Fiscales/Fisc_ROU.pdf

¹⁹⁴ MHN, Casa Lavalleja, caja 2045, Documentos manuscritos, Montevideo, 1887.

certificados y testimonios de departamentos fuera de Montevideo el timbre fue de 0.50 y los certificados médicos tenían un timbre de un peso.¹⁹⁵ Cabe señalar que si presentaban el certificado de pobreza no se les cobraba y no tenía sello, aunque se escribía expresamente que era expedida en forma gratuita por esa razón.

Casos de padres pidiendo el ingreso fueron también corrientes y en comparación con las mujeres, la cantidad de no alfabetizados fue mayor. En general firmaba otra persona en su lugar. Fue el caso de Antonio Capielo quien no sabía escribir y tuvo que recurrir a un testigo que firmó su carta de petición para el ingreso de su hijo Fernando¹⁹⁶. No obstante, la contrata oficial está firmada por su esposa, Luisa Amitrano de Capielo, de puño y letra.¹⁹⁷ Con el número de matrícula 814 Fernando entró como alumno en la escuela. Según el libro de matrículas¹⁹⁸ Fernando concurrió los cuatro años reglamentarios y se retiró siguiendo los pasos necesarios para ello, es decir tramitando su baja. Es significativo que en la contrata figure el nombre del padre en los espacios específicos pero que firme su madre. Bien podría haberlo hecho el padre utilizando el mismo recurso que en su carta de admisión. Esto invita a pensar en una posible iniciativa de la madre para tener presencia en el documento oficial, sugiriendo que su intervención no fue casual, sino un acto consciente de participación en el proceso.Además, en un contexto donde los derechos legales de las mujeres eran limitados con respecto al de los varones, es posible inferir que Luisa buscara afirmar su posición dentro de un sistema que tradicionalmente relegaba la autoridad femenina.

El caso de Manuel Blanco, quien en 1902 tramitó la admisión de su hijo Miguel, destaca por dos cosas. Una, porque el juez de paz que certificó su condición de «pobre de solemnidad» fue Gabriel Terra, político del partido colorado y futuro

¹⁹⁵ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, noviembre 1903, carpeta 2520.

¹⁹⁶ El nombre es ficticio. No así el apellido.

¹⁹⁷ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, “Carpeta de admisión”. Montevideo: 8 de agosto de 1898. Número de contrata: 520.

¹⁹⁸ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, Montevideo, 1884 -1902, 24.

presidente¹⁹⁹ y por otro lado, es destacable que un padre usara el recurso de pobreza como instrumento para que admitieran a su hijo en la Institución.²⁰⁰ No era condición vergonzante tampoco para los varones, como lo demostró Gregorio Silvano quien tramitó la baja de su hijo Arcangel: «que encontrándome en circunstancias muy difíciles para poder subvenir a las más apremiantes necesidades de la vida y necesitando los humildes servicios que me puede brindar mi hijo a quien deseo colocar para iniciarlo en la vida del trabajo honrado , suplico a Ud. Se sirva ordenar su baja».²⁰¹ Esto evidencia que al momento de solicitar las admisiones la vulnerabilidad fue compartida por ambos géneros ante las limitaciones económicas.

Otro caso relevante es el de Lucía Esmoris de Díaz. Madre de Darío²⁰², solicitó su ingreso el 30 de junio de 1898, pero la solicitud fue rechazada debido a que Darío tenía 15 años, excediendo la edad límite reglamentaria de 16 años. A pesar de la negativa inicial y la razón incorrecta, Lucía no perdió la esperanza. El 4 de julio insistió y presentó una nueva solicitud, escrita de puño y letra, argumentando su caso.²⁰³ El 11 de julio, Darío fue aceptado «dadas las circunstancias especiales en que se halla la peticionaria.» El 23 de julio, el médico del establecimiento examinó al joven y certificó su buena salud, y el 26 de julio fue matriculado y admitido en el taller de mecánica. Este detalle es significativo, ya que el taller de mecánica era uno de los más exigentes en términos de formación técnica. De hecho, el maestro del taller, generalmente un ingeniero diplomado, cobraba el triple de sueldo que los otros maestros, alcanzando los 170 pesos al mes.²⁰⁴ Esto sugiere que el taller de

¹⁹⁹ Gabriel Terra (1873 – 1942) fue abogado y político uruguayo presidente Constitucional desde 1 de marzo de 1931 hasta su autogolpe de Estado el 31 de marzo de 1933. Raúl Jacob, *El Uruguay de Terra 1931 -1938* (Montevideo: Banda Oriental, 1983).

²⁰⁰ Archivo Museo UTU Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: 15 de octubre de 1902, carpeta 1959. Figura domiciliada en la calle Sierra No. 198. Gabriel Terra figura como Juez de Paz de la 15 Sección.

²⁰¹ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: 16 de octubre de 1902, carpeta 1952.

²⁰² El nombre de pila fue cambiado.

²⁰³ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, “Carpeta de admisión”. Montevideo: junio de 1898, Carpeta 236 y 244. Fondo: Museo de la UTU. Nota: Los datos que son citados para este ejemplo son los de esta misma carpeta que contiene los diferentes folios.

²⁰⁴ MHN, Casa Lavalleja, caja 2045, Documentos manuscritos, Carpeta no. 3. 4 de febrero de 1887. En este caso el ingeniero era Don Juan Babachi. En esta carpeta está el presupuesto elevado al

mecánica era considerado de gran importancia, dado que las tareas realizadas requerían habilidades especiales, como la soldadura y el montaje de maquinaria.

La razón que esgrimió Lucía para que aceptaran a su hijo fue la de ser madre de otros siete, por lo que pidió que se le enseñara a Darío un oficio para luego poder ayudar en la casa con su estipendio. Y solicitó que fuera aceptado «como acto de humanidad». No consta en los documentos si el padre formaba parte del núcleo familiar. Sí figura en el certificado de Registro de nacimientos como Prudencio Díaz, pero en la contrata figura exclusivamente Lucia. El domicilio consta en Pocitos, en la calle Valle No. 7, lugar más alejado del centro de la ciudad firmado por dos varones que atestiguan la paternidad de Don Prudencio. ¿Por qué la contrata no está firmada por el padre? Los documentos no dicen más que eso, pero se puede aproximar una hipótesis de un posible abandono a su esposa y su familia.

Otro caso de interés que completa el arco temporal es el de Francisca Estellés, madre del menor Jaime Tort y Estellés, del 4 de enero de 1912.²⁰⁵ Firmaron la solicitud de ingreso dos testigos varones para lograr terminar el trámite que eran quienes abonaban por la sinceridad de la conducta de Francisca. Fueron Ignacio Olivares y Joaquín Broquetas, «vecinos de respetabilidad notoria que conmigo suscriben esta petición, haciéndose garantes de la buena educación y moralidad del menor». Ya en 1912 no se cedía la patria potestad al Estado, sino que se contraía un compromiso de cernirse a las condiciones impuestas por la institución y «permanencia de los alumnos en el establecimiento». Según testimonio de la bisnieta de Joaquín Broquetas²⁰⁶, Francisca se casó en segundas nupcias con alguien de apellido Tort ya que había enviudado de su primer marido Estellés. Fue su hija quien se casó con Joaquín Broquetas, padres de Joaquín Broquetas Estellés. Lo

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública donde figura la lista de sueldos de los empleados. Se trabaja en capítulo 4 con más detalle. Babacci vino desde Génova y se le pagó pasaje en primera clase en el vapor Orione de la Compañía Regio, además de pensión en la Escuela en el año 1883. Archivo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro 1* Cnel Olivieri, 21.

²⁰⁵ MHN,. Casa Lavalleja. Documentos manuscritos, Caja 2046. Las comillas de este caso pertenecen a la misma carpeta.

²⁰⁶ Fue consultada la historiadora Magdalena Broquetas por este documento y su testimonio es el que se usa para los siguientes pasos, por ejemplo, que el firmante fue el yerno de Francisca. Montevideo, 1 de diciembre de 2023.

interesante de este caso tiene que ver con el hecho de ser inmigrantes españoles llegados al puerto en 1911 por lo que la urgencia de Francisca fue notoria. Al mismo tiempo devela la dependencia de las mujeres no solo con sus varones más cercanos, padres o hijos, sino también con sus yernos.

Detenerse en estos casos implica profundizar en esa relación madre-hijo. Por un lado, podría decirse que anticipa a algunas políticas asistencialistas asociadas al programa de reformas del presidente Batlle y Ordoñez. La llegada al matrimonio con una edad más avanzada, no tener tantos hijos, fueron decisiones de las mujeres del Novecientos que, acompañadas por una legislación «de compensación» marcaron un avance en las prácticas emancipadoras. El término «feminismo de la compensación» fue acuñado por el filósofo Carlos Vaz Ferreira en 1914 y refiere a la reparación de la desigualdad por parte del Estado mediante acciones para ampliar los derechos de las mujeres. El caso de la ley de divorcios de 1913 por sola voluntad de la mujer es el ejemplo más claro.²⁰⁷ No obstante, la función materna siguió siendo la prioridad. Dentro del marco conceptual de este trabajo, esas madres parecieron aceptar la importancia de la educación de sus hijos como futuros ciudadanos. Aunque no era una acción premeditada, esto sugiere que la época influyó tanto en los letrados como en aquellos con menos educación, contribuyendo a consolidar la idea dominante de «los hijos del país» con buenas costumbres, un fenómeno que también se reflejó en la construcción de la masculinidad esperada. Aunque no era algo deliberado, esto muestra cómo la época influyó en que tanto mujeres como varones, con diferentes niveles de educación, contribuyeran a formar la idea de los «buenos ciudadanos» y a definir las expectativas de género.

Por otro lado, se entiende que hubo un pacto familiar, entre madre e hijo, en este proceso. ¿Por qué? Porque no eran infantes, no eran los niños del torno, eran jóvenes de mayor edad que tuvieron la capacidad de entender la situación de pobreza que se vivía en sus hogares y si bien la decisión fue impuesta por sus padres o tutores, fue aceptada. Esto no quiere decir que los jóvenes fueran con agrado a

²⁰⁷ Cuadro Cawen, «Entre la igualdad y las diferencias: el concepto “feminismo” en Uruguay a inicios del siglo XX.», 77.

insertarse en un recinto como internos. Hubo tensiones ya que entrar en una institución como pupilo alejado de la familia no parecería haber sido la solución más feliz, muchos intentaron fugarse. No obstante, ellos también percibieron el posible ascenso social a través del aprendizaje y posterior uso del propio conocimiento en el mercado laboral. Y así ayudar a su familia a tener un mejor pasar económico.

Otro caso de interés es el de José Larriera²⁰⁸, que figura en el libro de matrículas con el número 246 oriundo del departamento de San José, ingresado en 1895.²⁰⁹ En la página que lista la conducta observada por Larriera, figuran varias amonestaciones, entre ellas cinco intentos de fuga. Era un «desertor». El primer intento fue en mayo de 1896, cosa que pretendió hacer cuatro veces más en 1898.²¹⁰ José también incluyó en la lista una serie de conductas inadecuadas para la institución, como fumar en el taller, dañar material de clase o hurtar pan. Aunque las listas reflejaron el ideal de la época, y a pesar de que no se castigaban de manera uniforme, en ellas se puede discernir una disciplina específica. La lista incluía, además, el engaño a un empleado, la rotura de una piedra de afilar, el desorden y la comunicación con los internos del calabozo. Esta última acción evidencia la complicidad que podía surgir entre los alumnos, así como la solidaridad de pasar unos minutos con quienes estaban encerrados, a pesar de saber que ello podría llevar a una amonestación. También podría interpretarse como una acción deliberada para desafiar la autoridad de la Escuela, sugiriendo que no se consideraba un lugar adecuado para ellos. En definitiva, estas conductas reflejan un desafío implícito a la estructura de disciplina de la institución, subrayando el descontento y la resistencia que sentían algunos alumnos hacia el entorno educativo impuesto.

En estas listas, una amonestación grave fue cometer «hechos inmorales con otro alumno». Cualquier demostración de afecto entre varones era singularmente castigada, lo que demuestra otras cosas. El hecho de escribirla en un papel para ser

²⁰⁸ El nombre de pila fue cambiado.

²⁰⁹ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, Montevideo, 1895, 15.

²¹⁰ El 28 de enero, el 14 de febrero, el 1 de junio el 8 de junio y el 13 de julio.

vista y leída por otros ponía al descubierto al joven. Lo amoral no quedó en secreto, no quedó *no escrito*. No obstante, se prefirió que constara en las páginas de las carpetas que, archivadas luego podían ser consultadas por los funcionarios venideros. Esta práctica de leer esos documentos, replica una y otra vez tanto la censura como la amonestación a la conducta. En efecto, las faltas consideradas graves, aparte de algunas ya nombradas, eran la de ser «desertor reincidente», que no era más que salir corriendo de la institución, cometer actos inmorales entre alumnos, conato de motín, o preparar fuga incitando a otros alumnos y además «otras faltas, como es notorio, que la moral impide designar, pero que está en el conocimiento de todos que desgraciadamente suelen tener lugar a pesar de la vigilancia que se ejerce sobre los malos alumnos».²¹¹

La referencia a faltas que no se especifican claramente indica un esfuerzo por gestionar comportamientos que desafiaban las normas establecidas, como demostraciones de afecto entre varones que claramente refiere a una idea de homosexualidad, conducta censurada que había que vigilar para mantener la moralidad entre los estudiantes.

Estos ejemplos ilustran algunas ideas sobre la diversidad de masculinidades y el papel de la masculinidad hegemónica. Es fundamental reconocer que la masculinidad hegemónica no se limita a una cuestión de clase.²¹² Bajo este enfoque conceptual, se puede entender que la transversalidad de clase no alteró el ideal de masculinidad hegemónica, ya que los diversos grupos presentes en la escuela, incluidos los padres varones, permanecieron dentro de esta definición, debido a que, como señala la autora, es la que comúnmente se aceptó. En este contexto, que no fue desafiado por las mujeres.²¹³ Se puede observar que la masculinidad

²¹¹ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, «Carpeta de admisión», Montevideo: 21 de julio de 1898, carpeta 256.

²¹² Según Connell, «tenemos que examinar las relaciones entre ellas. Más aún, debemos separar el contexto de clase y raza y analizar las relaciones de género que operan dentro de esos contextos. Hay hombres gay negros y obreros de fábrica afeminados, así como violadores de clase media y travestis burgueses». Connell, «La organización social de la masculinidad», 11.

²¹³ Los reclamos sí estuvieron y comenzaron en esta época, pero no tanto en lo que refiere a los roles asignados dentro de la familia heterosexual en el marco del patriarcado burgués. Varían entre la igualdad, lograr el sufragio, etc.

hegemónica se mantuvo relativamente estática, aunque con ciertos elementos contestatarios. La hegemonía, al implicar subordinación, en este caso significaba la dominación del varón heterosexual que seguía las normas de la «nueva religión» del «trabajo y la moral» sobre otros géneros, colocándolo en una posición prioritaria. En el contexto de este capítulo, las masculinidades subordinadas estaban casi anuladas en las prácticas sociales de la época. Esto no implica que no existieran, sino que, a través de diversas sanciones y una exhaustiva vigilancia del comportamiento, se hacía evidente que cualquier desviación se consideraba incorrecta, interpretando incluso miradas o actitudes entre amigos como indicios de un comportamiento femenino a corregir. Estos controles buscaron que la heterosexualidad fuera la norma y castigaron a aquellos que desafiaron las regulaciones hegemónicas del género. Esto lleva el nombre de «heteronormatividad» caracterizada por «el poder normalizador de la heterosexualidad y las normativas que garantizan y fortalecen su legitimidad social a nivel de representaciones sociales, en la subjetividad, en el ámbito jurídico y en los reglamentos así como en las instituciones públicas o privadas».²¹⁴ El Estado se convirtió en el gran difusor de la heteronormatividad y «activo practicante de violencia hacia los disidentes sexuales».²¹⁵ Esto condenó a todo quien se apartaba de la norma a un lugar de subordinación social por lo que en la escuela se combatió cualquier conducta sospechosa de aparecer como desviada. Esto sucedió en otros espacios lo que corrobora que era un objetivo general. Por ejemplo en el Colegio Pío²¹⁶, colegio inaugurado en 1876 bajo el régimen de internado de afiliación católica y exclusivamente para alumnos varones, estas conductas también fueron amonestadas. Pedro Erasmo Callorda, ex alumno, proveniente del departamento de San José, en sus memorias detalló que un amigo suyo fue castigado varias veces porque «en el recreo quería estar a mi lado». Los directores se dieron cuenta de este acercamiento entre ambos muchachos, que no iba más allá de una amistad cercana,

²¹⁴ Diego Sempol, *De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984 - 2013)* (Montevideo: Debate, 2013), 21.

²¹⁵ Sempol, 26.

²¹⁶ <https://web.archive.org/web/20220118155950/https://colegiosdeuruguay.com/colegio-pio/>. Fundado en 1876 por el sacerdote salesiano Luis Lasagna ubicado en Villa Colón.

y amonestó también a Pedro Erasmo, porque «estaban prohibidas las amistades particulares». ²¹⁷

Esto concuerda con lo que pasaba en la EAYO. Entre las amonestaciones de los internos se reprendía por ser amable con otro compañero, práctica acorde con ese anhelo de formación de una masculinidad congruente con el nuevo y civilizado joven promisorio y pujante trabajador de la nación del futuro. Interesante la observación de Connell con respecto que en realidad el número de varones que entrarían en la categoría de hegemónicos no es tal, porque la mayoría hegemónica se beneficia con el dividendo patriarcal, es decir con esa ventaja que obtienen por la subordinación de las mujeres. Estas son cómplices. Y aquí se impone una observación: las madres, tías, encargadas de la tutoría del interno varón contribuyeron a sostener esta masculinidad hegemónica. Y estas relaciones son internas al orden de género.

Según Salessi, que listó en su trabajo un catálogo de tipos de anormalidades, la homosexualidad fue una de las más importantes ya que era considerada un mal que acechaba los espacios claves de construcción del nuevo sujeto, estos eran los cuarteles y las escuelas. ²¹⁸ En los proyectos pedagógicos se articularon nociones de nacionalidad con concepciones de ética laboral y las escuelas sirvieron para eso, como espacios de disciplina integradores de los distintos orígenes. Entonces una vez definidos estos, el peligro de los homosexuales fue un fantasma que había que erradicar. A veces asociado a los inmigrantes, pero no siempre. Se unía con cuestiones laborales, el nomadismo, los inmigrantes, como categorías a vigilar. Se revela cómo el control social de la época intentó erradicar lo que consideraba desvíos peligrosos, reflejando una profunda preocupación por mantener la homogeneidad y el orden dentro de los espacios fundamentales para la formación del nuevo sujeto patriótico.

²¹⁷ Pedro Erasmo Callorda, «En el Colegio Pío», en *El tiempo viejo: crónicas y memorialistas* (Montevideo: CELA (Centro Editor de América Latina, 1968), 94. Debe destacarse que hubo casos como el de Callorda. El Colegio Pío fue una solución para estudiar en la capital ya que era maragato, pero no debido a una situación de vulnerabilidad económica. Callorda luego vivió en distintos apartamentos alquilados en el barrio de la Ciudad Vieja y fue un destacado diplomático.

²¹⁸ Salessi, *Médicos maleantes y maricas*, 179.

En el texto se Salessi se cita al pedagogo Carlos Octavio Bunge quien en 1900 definió al *hermafrodita intelectual* como un varón de clase alta pero que actuaba como mujer. En realidad, el tema era reiterado en variados textos porque en ese contexto preocupaba el futuro ciudadano. Como se ve, el origen de las personas, también anotadas en las listas se asociaban y se combinaban para pensar un resultado de un varón desviado según raza, origen, lugar de vida, etc. Para Bunge la inversión estaba presente también en las figuras de mujeres fuertes que venían solas y que parecían una amenaza al orden anhelado. El mal que aquejaba a la nueva nacionalidad fue el presunto afeminamiento de la sociedad viril, el feminismo de mujeres trabajadoras que eran competencia de los varones de todos los sectores sociales, incluso los populares. Estos escritos dan soporte al aporte teórico a la llamada «masculinidad en crisis». En un artículo firmado por una mujer en el periódico *La Lucha obrera* de 1884 se reivindicó la importancia del trabajo asalariado femenino y se cuestionaron los prejuicios patriarcales de los obreros.²¹⁹

En resumen, se entiende que la EYAO fue un espacio de formación de masculinidades hegemónicas en un contexto de cambios de Montevideo de fin de siglo. Su programa pedagógico contribuyó a la formación y consolidación de los ideales de la época, con la preferencia de la familia heterosexual, patriarcal en donde el varón era el proveedor del dinero y conquistador del espacio público mientras las mujeres quedaban recluidas en el espacio interior, en sus casas realizando tareas domésticas. No obstante, el análisis de estos documentos sugiere que estas madres trascendieron el espacio privado y actuaron en el espacio público y estatal en un intento por revertir su situación.

Los documentos evidencian las tensiones entre las masculinidades subalternas y los feminismos incipientes. En este período tuvieron sus impulsos más interesantes y ante ello es que estas masculinidades respondieron, construyendo esta hegemónica, dinámica, cambiante y en relación con las otras.²²⁰ Estos documentos muestran cómo, a pesar del predominio de una masculinidad hegemónica, las

²¹⁹ Gonzalez Sierra, Yamandú. *Del hogar a la fábrica ¿deshonra o virtud?*, 42.

²²⁰ Todo lo referente a las primeras conquistas, reclamos de las mujeres y a la aparición de distintos feminismos exceden el presente trabajo.

dinámicas sociales eran más complejas y fluidas, con respuestas y resistencias que reflejan un entorno en constante cambio. La EYAO no solo reflejó los ideales dominantes, sino que también interactuó con las tensiones y desafíos que dieron forma a la evolución de las masculinidades en ese período.

2.5 La voz de las madres y de los jóvenes

La edad estimada de este grupo de mujeres madres es una de las variables que articula aspectos entre los que se destaca a cuál trabajo podían acceder para mantenerse. ¿Por qué? Porque no eran muy jóvenes, tampoco adultas mayores como para ser abuelas. Tenían una edad promedio de cuarenta años si se tiene en cuenta la edad con la cual llegaban al matrimonio: entre veintidós y veintitrés años.²²¹ La mayoría era pobre y dependía del varón de la familia. Este sector de mujeres madres podía acceder a trabajos del área doméstica si no tenían otros hijos a cuidar.

Lo generacional cobra relevancia si se compara con la salida laboral que podía tener, por ejemplo, una ama de leche, mucho más joven, pero igual de pobre que estas madres. Como afirma la historiadora Florencia Thul Charbonnier, la demanda de amas de leche fue sostenida desde mitad del siglo XIX. Si bien no había avisos privados, las instituciones públicas solicitaron estos servicios ya que contaban con más capital.²²² El salario era de 10 pesos mensuales. «El promedio de los salarios que se pagaban en los años 1888-1889 a los sirvientes en general iban de \$10 a \$18 mensuales, a lo que había que agregarle casa y comida; las cocineras cobraban entre \$10 y \$18 mensuales; las enfermeras entre \$6 y \$12 y las costureras \$18 por mes».²²³ Estos datos delatan la inequidad salarial ya que, por ejemplo, un oficial

²²¹ Cabe señalar que más de un 40 % en 1880 se había casado antes de cumplir los veinte años. Nicolás Duffau y y Adela Pellegrino, «Entre el cambio de modelo demográfico y la sociedad que se transforma: población y sociedad (1880 -1930)», 213.

²²² Florencia Thul Charbonnier, «Género, raza y clase en la formación de un mercado de trabajo capitalista. Las amas de leche de Montevideo (1852-1890)», *Trashumante* No. 20 (2022): 14.

²²³ Thul Charbonnier, 20.

encuadernador de la escuela fue empelado por 1.80 centésimos el jornal lo que da aproximadamente 36 pesos por mes.²²⁴

Las madres que hicieron uso de esta escuela para un posible ascenso social fue recurrente. El caso de Angela D. De Estavillo muestra el desamparo de estas madres de sectores populares. Confesando su condición de pobre, Ángela apeló a escribir una carta de puño y letra en la que pidió que se le diera de baja a su hijo antes de terminar el contrato.²²⁵

«Varias razones podría aducir para justificar mi pedido pero como la más poderosa, mi condición de madre viuda, sin otro hijo varón que el de que me ocupo, ni más medios de vida que los que me proporciona el trabajo y como creo que Carlos está ya en condiciones de poder contribuir aun cuando sea modestamente al sostenimiento de su familia, es que resuelvo solicitar la baja».²²⁶

Ángela necesitó de forma urgente que se le diera de baja a su hijo para que pudiera realizar su trabajo de escultura, oficio que había aprendido en la institución. Según Ángela esa formación se había suprimido y con temor a que olvidara lo que había aprendido necesitaba del trabajo de su hijo fuera de la Escuela. La baja fue concedida. Sobre estas letras pueden leerse además cuestiones asociadas al trabajo no remunerado de algunos alumnos. Entre los casos que se citan en esta tesis hay varios ejemplos que eran considerados «alumnos remunerados», no obstante, el porcentaje sobre el total ha sido variable durante el periodo y difícil de calcular. También cuestiones asociadas con el taller específico de escultura. En realidad, se tienen algunos datos que fue restituido años después, cuestión que pasaba con los talleres, mostrando este hecho la adaptación de la enseñanza a la realidad exterior. En este caso puede inferirse que no era ya tan beneficioso en términos económicos, teniendo en cuenta los talleres de artesanos fuera de la Escuela en un contexto de

²²⁴ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: 28 de julio de 1894. Carpeta 1894-95 complementos. En este caso el jefe del taller de encuadernación es el que pidió a la Comisión que se contratara un oficial por estar enfermo y porque admitió que solo dos alumnos podían realizar la tarea y no alcanzaba para enfrentar la demanda de trabajo del taller.

²²⁵ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo marzo abril 1900, Carpetas 791- 844, 820. Carlos Estavillo figura en el libro de Matriculas con la contrata No. 394, inscripto el 4 de junio de 1897. Se retiró por fin de la contrata en 1900. Archivo Museo UTU, Libro de Matriculas, 19.

²²⁶ Ídem anterior.

renovación en que comenzó a interpelarse la función de los trabajos de arte por parte de la sociedad y de los distintos gremios. Por lo pronto aquí interesa que para cobrar por ese trabajo Carlos debía salir de la institución.

Con respecto al origen de este grupo de madres, un porcentaje importante lo cubre las mujeres extranjeras, principalmente españolas. Venían solas muchas veces como el caso de Francisca Estelles analizado más arriba. Si bien las hubo de clase acomodada, estos casos son la excepción que confirma la regla. No obstante, si bien pudientes y viudas, no carentes de problemas a la hora de criar a sus hijos.

El caso de Luisa Alberti de Reissig es un ejemplo revelador. Ella era la madre de Rodolfo Germán Reissig, quien ingresó el 12 de julio de 1899, con tan solo 13 años, bajo la contrata n.º 591.²²⁷ En los registros también aparece su padre, Gaspar Reissig, y se detalla que Rodolfo fue dado de baja en mayo de 1900, tras casi un año de estancia. La baja fue solicitada por su madre, quien argumentó que debía ausentarse de la capital.²²⁸ Este caso resulta particularmente interesante, ya que la petición de ingreso fue presentada originalmente por el padre.²²⁹ En una carta de junio, Gaspar menciona que en febrero su esposa intentó inscribir a Rodolfo, pero fue rechazado porque «no contaba con la edad requerida». Para resolver esta cuestión, Gaspar presentó el certificado de nacimiento que demostraba que Rodolfo había nacido el 7 de junio de 1886, por lo que en febrero de 1899 ya había cumplido los 12 años. El expediente incluye el certificado de vacunación de Rodolfo y una prueba escrita en la que demuestra una excelente caligrafía y habilidades matemáticas. El certificado de nacimiento presentado por Gaspar fue clave para validar la solicitud y dejar en claro que Rodolfo cumplía con las condiciones necesarias, a pesar del rechazo inicial.

Mediante una carta escrita por un funcionario, pero firmada con buena letra por Luisa, dirigida a la presidente de la Comisión Nacional de Caridad, en ese

²²⁷ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, 26.

²²⁸ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, Caja No. 791 a 844, Marzo y Abril de 1900, carpeta 834, 20 de abril de 1900. Las comillas siguientes refieren a esta nota al pie.

²²⁹ Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, Bibliorato varios 1898, 1900, 1914, Carpeta 546, Montevideo, junio de 1899. Es un caso que demuestra además que los documentos no están ordenados según los nombres de los internos.

entonces a cargo del doctor Luis Piñeyro del Campo, declaró haber quedado viuda de Don Gaspar el 23 de marzo de 1900 dejándola «en la indigencia y a cargo de crecido número de hijos todos menores». Decidió irse a la República Argentina, «donde espero encontrar ayuda y protección en el seno de la familia». En la carta expresó «dado el desarrollo en todas las ramas de la industria humana que se nota prácticamente en la República vecina, me será fácil sin duda alguna poder colocar ese menor y los otros para ganarse honradamente la subsistencia». Por la comisión administrativa de la institución firmó Alfredo García Lagos. Luisa y su esposo tenían apellidos patricios, no obstante, este caso demuestra que no era suficiente para tener ahorros propios.²³⁰ Este caso demuestra que, a pesar de llevar apellidos notables y reconocibles dentro de la elite montevideana, el prestigio social no garantizaba seguridad económica, dejando a Luisa y sus hijos a merced de la incertidumbre y la necesidad de buscar una vida mejor en el extranjero.

Si bien las fuentes no aclaran este punto, Luisa declaró ser indigente con naturalidad y decidió viajar con sus otros hijos y cruzar a la Argentina. Para esta acción se necesitaban recursos por lo que puede pensarse que declararse indigente fue una estrategia para que su trámite se aceptara rápidamente. Esto coincide con una nota del diario *El Día* de 1912 de Montevideo que decía: «En el hombre la cobardía es un deshonor, la ignorancia una vergüenza, la debilidad una enfermedad, la pobreza una desgracia; en la mujer todos estos males son otras tantas virtudes». Según Inés Cuadro, «estas palabras sintetizan, por oposición, los atributos que debía ostentar un varón públicamente: valentía, sabiduría, fortaleza y recursos materiales para mantener a una familia. Además, evidencia las exigencias sociales que recaían sobre uno y otro sexo, así como estas se presentaban de forma complementaria u opuesta».²³¹ Pero también los que debía ostentar una mujer: ser pobre no era una

²³⁰ Ver: Goldaracena, Ricardo, *El libro de los linajes. Tomo 3* (Montevideo: Arca, 1981); Aldo Mazzucchelli, *La mejor de las fieras humanas* (Montevideo: Taurus, 2010). El autor trata de la vida del poeta Julio Herrera y Reissig, sobrino del presidente uruguayo Julio Herrera y Obes (1890 - 1894), pariente lejano de Gaspar.

²³¹ Cuadro Cawen, «Los varones reaccionan. Masculinidades en el Novecientos uruguayo.» El medio citado por la autora es el diario *El Día* del 16 de marzo de 1912. Biblioteca Nacional, Montevideo.

desgracia y ser débil no eran una enfermedad, tampoco era vergonzante no ser instruida.

Otro documento de 1903 señala oriunda de Argentina a una abuela de apellido Reissig de un joven quien la madre aspiró a su admisión en noviembre de 1903.²³² En él también se señaló que era pobre, por lo que está en sintonía con lo que afirma Inés Cuadro. Esta cita del periódico es muy reveladora ya que en ella se concentran los ideales femeninos y masculinos, y ayuda a entender a las madres de esos jóvenes en el contexto de fines de siglo XIX y principios del XX.

Hubo casos en que las mujeres escribieron su propia carta como el de Josefa Arrubarena en junio de 1903. No aparece padre conocido en el certificado de nacimiento.²³³ Revisado por el doctor Enrique Estrázulas (1848-1905) José Francisco entró en el taller de encuadernación.²³⁴

En ese año de 1903 los documentos aclaran que los aspirantes entraron en condición de agregados «hasta nueva resolución». Esto evidencia un proceso de cambios registrados entre el período 1890 y 1910 tomando estas fechas como núcleo fuerte de un proceso que tuvo orígenes previos y que también seguirá en las décadas posteriores. Entre otros proyectos reformistas del período batllista se incluye la ya mencionada proyección una ciudad nueva con varios planes urbanos que quedaron plasmados en la retícula de Montevideo.²³⁵ No menor fue el avance del ya citado proceso de secularización, que supuso la eliminación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, las leyes de divorcio o la separación de la Iglesia y el Estado y la búsqueda de mecanismos de integración social como, por ejemplo,

²³² Archivo del Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, caja de carpetas 2520 a 2569, noviembre de 1903, carpeta 2545.

²³³ Archivo del Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, caja de carpetas 2327 a 2401, Julio agosto de 1903, carpeta 2338.

²³⁴ Estrázulas fue designado médico de la Escuela el 11 de diciembre de 1900. Había sido médico especial de niños desde 1894 en el Asilo de Huérfanos donde tenía su consultorio. Cuando renunció a su cargo fue reemplazado por Luis Morquio, médico de niños y alumno de la Escuela desde 1880 a 1884. F Mañé Garzón, “Enrique Estrázulas” (1848 – 1905), Ses. Soc. Urug. Hist. Med. (Montevideo, 1986), 97 -111.

²³⁵ Ver: Gerardo Caetano, Cecilia Perez, y Daniela Tomeo, «Baroffio, arquitectura y primer batllismo: las bases físicas de un modelo de ciudadanía», en *Eugenio Baroffio, Gestión urbana y arquitectónica 1906-1956* (Facultad de Arquitectura, Universidad de la República Uruguay, 2016), 23-38.

la legislación social, la expansión de la enseñanza primaria o la creación de liceos en el Interior del país.²³⁶

Por lo tanto, no es casual que a partir de 1903 se registren cambios en los documentos. Uno singular tiene que ver con el estatus del joven como «pupilo». Desde este año la decisión no pasaba por los padres, sino que era enviada a la Comisión para su estudio. Si bien las categorías de pupilo, interno o externo, se mezclan, incluso en los documentos, la realidad fue que ese proceso culminó con un cambio importante que fue la aceptación de la condición de «alumnos externos». Es decir, no vivían dentro del edificio. Un antecedente importante a la concreción de la eliminación del sistema de internado propuesto años después por Pedro Figari. No obstante, algunas permanencias se denotan. Por ejemplo, es interesante observar que la carta de los padres seguía diciendo en 1904 «deseando colocar al menor precitado como pupilo del establecimiento...» (esto se repite en todas las cartas de admisión). La contrata seguía existiendo, pero decía así:

«yo, el abajo firmado, padre del menor Martin Collera, oriental, de 14 años declaro por el presente documento que hago entrega de dicho menor al director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para que lo dedique al aprendizaje del arte, oficio o profesión que se armonice mejor con su inclinación y aptitudes por el termino de cuatro años, en cuyo tiempo renuncio a la patria potestad o derechos que puedan asistirme a dicho menor, obligándome a restituirlo a la Escuela si me fuese reclamado, toda vez que fugase de ella, por cualquier pretexto o motivo infundado , sujetándome a los dispuesto en el reglamento del Establecimiento.»²³⁷

Estos registros muestran la inercia burocrática del sistema, veintiséis años después del origen de la Escuela y de los motivos que sostuvieron esa creación, se seguía cediendo la patria potestad en un contexto social y político de cambios acelerados. En este sentido es también revelador la nueva «papeleta sanitaria», que era aún más detallada que en la década de 1880/90. Con el título de «papeleta

²³⁶ Ana Frega, «La formulación de un modelo. 1890-1918», en *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, Ana Frega et al. (Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 2010), 17. Silvia Rodríguez Villamil, *Escenas de la vida cotidiana. La antesala del siglo XX (1890 - 1910)* (Montevideo: Banda Oriental, 2006).

²³⁷ Archivo del Museo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, Enero 1904, carpetas 2617 a 2673, 2627.

sanitaria del joven (nombre) aspirante al ingreso a la Escuela», se anotó la filiación, el domicilio, la «raza y color», la estatura, el peso, el perímetro torácico la conformación general, ojos, pulmón, corazón, oído, piel o cutis general cicatrices, estado de aseo y cabello. Tres renglones más que tuvieron que ver con el control corporal/sexual del joven: órganos sexuales «sanos» y aparte «ano», también «sano», si correspondía. Es interesante observar que en 1905 se mezcló las categorías de «raza» y «color» percibiéndose como la misma cosa asociada principalmente al color de la piel. No faltó la línea que especificaba si existían «deformaciones en general».²³⁸ Esta papeleta demuestra la violencia física que pudiera haber sido ejercida por aquel que vigila estos cuerpos, si bien dentro de un contexto en que estos controles eran lo común, no debe de dejar de notarse que eran jóvenes niños. Por otra parte, ya mecanografiada la papeleta, es muy probable que fuera tipografiada en las imprentas de la escuela, por lo que los alumnos también recibían esa información como normal.²³⁹

Las madres pidieron la «baja absoluta» de sus hijos, en algunos casos por enfermedad, la cual debía atenerse al consejo médico. Esta baja no se daba por simple pedido, sino que debía ser avalada por un superior de la institución ya fuera vigilante o un médico tratante²⁴⁰. Madres del interior, viudas o sin padre conocido se encuentran en los documentos. En ese sentido una carta de puño y letra de una madre a su sobrino Avelino Lafons pide que «siendo necesario que mi hijo Miguel tenga en esa ciudad una persona que legalmente me represente, te nombro para que te encargues de practicar cuantos actos sean indispensables para que mi antes dicho hijo pueda ingresar a la Escuela de Artes y Oficios, ubicada en esa ciudad».²⁴¹ El caso de doña Agapita Cerceto de Suarez tiene un elemento a observar. Ella le confiere «carta poder» al padre para que en «mi nombre y representación» intervenga en todo lo relativo a mi hijo menor de edad. Este documento de 1907 es

²³⁸ Archivo del museo de la UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios. Diciembre 1905, carpeta 3496. La madre pide el ingreso del menor.

²³⁹ La imprenta de la Escuela se usó para hacer papeletas, libretas, de todos los establecimientos nombrados nacionales por lo que también imprimían los propios.

²⁴⁰ Archivo Mueso UTU, Agosto 1903, carpeta 2371.

²⁴¹ Archivo Mueso UTU, carpeta 2586. Diciembre 1903. 24 de noviembre de 1903.

curioso.²⁴² Más allá de que el registro de nacimientos lo muestra oriundo de Salto y nacido en 1890, le da el poder al padre que seguramente residía en Montevideo.

El caso de Hugo Revetria es interesante porque se supo que entró en 1914 y salió en 1917.²⁴³ Y presenta una amonestación en noviembre de 1915 que se la realizó el maestro de Primaria y que decía que se le «había insolentado de forma bochornosa, lo cual implica la adopción de un correctivo». Hugo de todas maneras superó este *correctivo* ya que se fue en 1917. Esto muestra que, a pesar de los avances en las concepciones educativas y sociales, la perspectiva correctiva continuó dominando el enfoque institucional bien entrado el siglo XX, manteniendo el énfasis en la disciplina y el control como formas de moldear conductas.

En estos registros otra figura aparece y es la del cura vicario dando testimonio de la legitimidad del nacimiento. Estos documentos se ven en las cajas de 1908 en adelante cuando los padres o los mismos jóvenes pidieron sus documentos. Los documentos son copia de originales que las iglesias conservaron. Rafael Yeregui párroco de la catedral basílica de la Purísima Concepción y de los Santos Apóstoles Felipe y Santiago de Montevideo certificó varios nacimientos en funciones. Y en este sentido se han encontrado hijos naturales. Uno de ellos de madre francesa.²⁴⁴

Estos documentos eran de gran importancia. Los jóvenes, convertidos en adultos, acudían a ellos para obtener partidas o certificados de vacunación necesarios para diversos trámites. Por ejemplo, en noviembre de 1903, J. Briolesse ingresó a la institución y, en 1915, envió una carta al director Pedro Figari solicitando su partida de nacimiento.²⁴⁵ La EAYO también sirvió como un repositorio valioso de documentos personales. Esta solicitud, formalizada a través de una carta, no solo refleja la alfabetización de los exalumnos ya adultos, sino

²⁴² Archivo Mueso UTU , Fondo Escuela de Artes y Oficios, carpeta certificados y partidas 1909. Partida de nacimiento del 30 de setiembre de 1907.

²⁴³ Archivo Mueso, UTU , Fondo Escuela de Artes y Oficios, febrero de 1914. Bibliorato 1898 1900 1914, carpeta 1298. Las comillas de este caso refieren a esta nota al pie.

²⁴⁴ Archivo Mueso UTU , Fondo Escuela de Artes y Oficios, carpeta certificados y partidas 1909. 23 de agosto de 1887.

²⁴⁵ Archivo Mueso UTU , Fondo Escuela de Artes y Oficios, Agosto 1903, carpeta 2528. El documento mecanografiado está dentro de esta carpeta.

también el papel crucial de la EAYO en la gestión de documentos vitales a lo largo de la vida.

2..6 ¿Los padres presentes?

El caso de los hermanos Vázquez Reissig, Gabriel y Carlos, de 15 y 14 años que entraron en la Escuela el 20 de enero de 1893 es uno que muestra la figura del padre como responsable en la admisión de sus hijos. Su esposa Zoa Luisa Reissig Iriarte había muerto el 12 de junio de 1882.²⁴⁶ Huérfanos de madre desde muy pequeños el padre entendió pertinente internarlos en la institución.²⁴⁷ No obstante se dan de baja en noviembre del mismo año para irse a Rivera. Una nota de la revista *Rojo y Blanco* muestra a Gabriel Vázquez padre, en 1902 como decorador y escenógrafo del teatro de esa localidad.²⁴⁸ No figura número de contrata y ambos eligieron entrar al taller de platería. Este caso particular demuestra que la Escuela fue opción para padres pudientes y viudos residentes fuera de Montevideo. Más aun, también puede pensarse que el padre mandara a sus hijos para que siguieran sus pasos, el de escenógrafo ya que las clases de pintura y dibujo eran dadas por artistas de un círculo de artes prestigioso de la ciudad. Los italianos Juan Pianitni, Goffreddo Sommavilla, Eugenio F. Baroffio, Carlos Corsetti, Angel Somaschini en pintura o Don Carlos Penoso, en litografía, Joaquín Salvini en música.²⁴⁹

En 1903, el 19 de junio, Santiago Lareu escribió la carta de admisión a puño y letra para inscribir a su hijo del mismo nombre.²⁵⁰ Fue admitido en calidad de «agregado» aunque el padre pidió expresamente el deseo de «colocar al menor precitado como pupilo del Establecimiento». Firmado por Alfredo García Lagos, Santiago entró en el taller de carpintería un mes después. El padre tuvo que presentar además una carta del juez de paz de 14ª sección, Antonio Mulla, certificando su domicilio, afirmando que era pobre y con la firma de dos testigos.²⁵¹

²⁴⁶ <https://www.genealogiafamiliar.net/getperson.php?personID=I102204&tree=BVCZ>

²⁴⁷ *Libro de matrículas*, 9.

²⁴⁸ “Nota Riverense” en *Rojo y Blanco*, Montevideo 19 de enero de 1902, Año III, No. 57, 75.

²⁴⁹ Este círculo de las artes se detalla en capítulo posterior.

²⁵⁰ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, caja de Carpetas 2327 a 2401, Julio agosto de 1903, carpeta 2337.

²⁵¹ Firman Felipe Heuguerot y Carlos Gorlero.

Este caso permite observar que también padres solos hicieron uso del pedido de una carta al juez de paz de la sección y a vecinos para confirmar su estado de pobreza. Nacido el 31 de mayo de 1889, según el certificado de registro de nacimientos que presentó el padre, el hijo realizó las pruebas correspondientes para entrar en la institución.²⁵²

La figura paterna estaba presente conforme a los cánones de la época: no en el cuidado diario, pero sí cuando se trató de estampar las firmas en documentos estatales. Las contratas de admisión, o las bajas de sus hijos son prueba de ello, demostrando que entraron en la órbita de lo que se esperaba de los padres en el contexto del Novecientos. Sin embargo, algunas excepciones demuestran un interés genuino por parte de los padres, aunque esto no contraviene la idea general de una paternidad predominantemente ausente.

En 1902, a pedido de la Comisión Delegada de Expósitos y Huérfanos, se admitieron seis jóvenes.²⁵³ Pero en contestación a esta nota, se respondió que sólo cuatro fueron admitidos. Los dos restantes fueron retirados por sus padres del asilo (Manuel Scapuccio y Máximo Rives). Ese expediente terminó el 30 de enero firmado por Anselmo Tomás, inspector de vigilancia. Este caso merece atención ya que para sacar a los niños del Asilo se debía pagar ciertos gastos de crianza, que no eran poca cosa.²⁵⁴ En los dos casos citados entonces, el interés está demostrado por los padres es notorio, ya que en caso contrario serían depositados en la Escuela como internos.

Un caso de 1903 muestra complicidad entre los dos progenitores. La solicitud de admisión fue realizada por la madre, pero también firmada por el padre, que consta en el certificado de registro de bautismos.²⁵⁵ La contrata está firmada por el padre. Este caso es interesante ya que muestra que la carta testimonio, sellada, la

²⁵² El registro de nacimiento anota que la madre fue Valentina Rodríguez, foja 116 con el número 230 el 19 de junio de 1903.

²⁵³ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Caja 1910 -1915, Montevideo: 4 de enero de 1902, carpeta 30.

²⁵⁴ Luis Piñeyro del Campo, *Comisión Nacional de Caridad y Beneficiencia Pública. Sus establecimientos y servicios*. (Montevideo: Comisión Nacional de Caridad, 1905), 46 - 47.

²⁵⁵ Archivo Museo UTU. Caja noviembre de 1903, Carpetas 2520 -2569, Carp. 2509, 26 de octubre de 1903.

escribió la madre, y el padre, quien por ley era el poseedor de la patria potestad, firmó la contrata. No obstante, figuran también los testigos. La caligrafía es muy similar, no es posible asegurarlo, pero podría pensarse en que quien sabía escribir era la madre y no el padre.

Entonces, ¿los padres estuvieron presentes? Se puede responder que sí, en un contexto en el que colocar a sus hijos en una escuela que se veía como la formadora de futuros varones con ideales patrióticos y masculinos, dentro del contexto del Novecientos montevideano, era importante. También un alivio económico ya que les ahorra cuatro años de crianza. Si bien cuestiones afectivas pueden ser evaluadas en casos particulares, los padres fueron promotores de esta solución. Formalmente presentes, los padres de la época encarnaban una figura distante en la mayoría de los casos limitada al cumplimiento de deberes legales más que al vínculo afectivo con sus hijos, pero no puede afirmarse que estuvieron ausentes.

2.7 Conducta y castigo

Para este apartado se eligió describir un episodio que ocurrió en julio de 1898.²⁵⁶ La Comisión Nacional pidió un sumario a razón de una nota publicada en el periódico *El Nacional* del 14 del mismo mes respecto a «castigos brutales que se aplicaban a los alumnos de esta Escuela». El sumario consta de 36 folios en el que declararon casi todos los involucrados en el hecho en un período de tres meses.

¿Qué sucedió y por qué llegó a ser noticia en el periódico? Los documentos describen la fuga o el intento de fuga de cuatro alumnos, de los cuales tres lograron escapar. Estos jóvenes fueron etiquetados como «desertores». Cuando ocurría este tipo de episodio, la norma indicaba que los estudiantes debían regresar al establecimiento, ya fuera por intervención de la policía o de sus padres. Sin embargo, en este caso, a los tres que lograron escapar se les dio de baja. Según los registros, la desertión fue completamente voluntaria. Este acto de rebeldía puede ser pensado como un desafío a la autoridad, o como reflejo del clima de

²⁵⁶ Archivo Museo UTU. Fondo Escuela de Artes y Oficios, “Carpeta de admisión”. Montevideo: 21 de julio de 1898, carpeta 256. Los entrecorridos en adelante pertenecen a esta nota al pie.

insatisfacción que reinaba entre algunos alumnos, o simplemente porque extrañaban a su familia o a su lugar de origen.

Lo cierto fue que cuatro alumnos decidieron fugarse el 13 de julio, pero el último fue capturado por vigilantes secundarios de la Escuela. Este episodio permite, además, recrear un tipo de relación entre los diferentes rangos de vigilantes. En el interrogatorio sale a la luz que el episodio que desató la ira de los alumnos fue haber sido encerrados en el calabozo y castigados con la tarea de «llevar agua al motor». En una de las salidas decidieron escaparse por el ángulo sureste del edificio donde estaba el taller de dibujo. Consiguieron una cuerda ayudados por compañeros, quienes fueron también interrogados como cómplices del asunto, aunque no recibieron castigo.

Otros dos testigos declararon acerca del conocimiento del incidente y del robo de la cuerda y de ganzúas. Uno negó saber del hecho y el otro dijo no haber pensado nada extraño cuando le pidieron que guardara la cuerda cerca del motor. También fueron interrogados los cuidadores de rango más bajo y el jefe de vigilancia, Anselmo Tomás. Según sus declaraciones dos vigilantes salieron corriendo por la calle y allí fue que el cuarto alumno fue capturado. A los tres días fue interrogado el cuidador en servicio Antonio Moratorio, quien además estaba a cargo de supervisar la tarea del acarreo del agua. Fue en su turno que escaparon los internos.

Antonio declaró que a causa de tener que vigilar el taller de encuadernación, no puso tanta atención. Avisado por otro alumno de la fuga, Antonio salió corriendo detrás de ellos y pidió ayuda a un vigilante de policía que vio por la calle, quien lo ignoró. Se puede imaginar la corrida por la calle Estanzuela que estuvo protagonizada por vigilantes y alumnos varios. El cuarto alumno, Juan José Larriera, citado anteriormente acerca de sus pretensiones de fuga, fue capturado por el empleado Manuel Angulo y declaró que una de las causas de su fuga fue la de no querer seguir en el taller de hojalatería.

Lo cierto que la causa primaria del encierro en el calabozo fue que el jefe de vigilancia supo del plan de deserción de los cuatro internos. Larriera testificó que su deseo era irse a San José, sus pagos. Sobre los otros dos jóvenes, se constató que

C. Rodin era oriundo de Rocha y F. Brito expósito.²⁵⁷ Estos datos permiten mostrar un indicio acerca de los lazos familiares escasos en Montevideo y el anhelo de fugarse a su lugar de origen, cuestión que Larriera testificó también. En este episodio los alumnos actuaron con premeditación, habían planeado como hacerlo, qué día y por donde escapar. La consecuencia fue el calabozo.²⁵⁸

Los castigos denunciados como faltarle la comida, privación de salida los domingos, hacer tareas de limpieza, servir la mesa a los compañeros, sufrir plantones o dormir sobre el portland húmedo de los calabozos, fueron negados por el jefe de vigilancia. Los pisos dijeron, eran de tablas y que se les daba cobijas para abrigarse. Este jefe, José Chávez, actuó casi treinta años en la institución. La conclusión fue que los cuatro estuvieron complotados para fugarse e irse a San José (declaratoria de Larriera), apoyándose en la declaración del alumno P. Figueroa quien «oyó decir que pretendían fugarse» y «que no han recibido castigos brutales por ninguna causa».

En la hoja que lista la conducta observada por Larriera, su nombre figura distinto, con ese apellido como segundo. Con el número de matrícula 246 figura como oriundo de Montevideo y admitido en junio de 1895. No obstante, ya desde agosto su lista de amonestaciones comenzó. Su primer intento de fuga fue en mayo de 1896, e intentó lo mismo en otras cuatro ocasiones durante 1898.²⁵⁹

Si bien la escuela tuvo recursos, este listado muestra que, por ejemplo, perder un dedal o el uniforme era castigado. Pero la más grave tuvo que ver con las relaciones interpersonales de los alumnos varones. «Pretender cometer actos inmorales con el alumno Dany» supone entender acercamientos afectivos que no estaban permitidos. Dany (nombre ficticio) también incomodó a otro alumno, conversó con los encerrados y fue uno de los que se fugó el 13 de julio. Esta falta

²⁵⁷ Ambos aparecen en la lista consecutivamente con el número de orden 618 y 619. Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matrículas*, Montevideo, Junio de 1896, 18.

²⁵⁸ Cabe una aclaración sobre el lugar que ocupara este recinto. En los planos del edificio inaugurado en 1890 no hay referencia alguna a esta palabra. Cuestión que parece congruente con el reglamento sobre la prohibición de castigos a los alumnos. Sería contradictorio colocar en un plano estatal esa información. No obstante, se puede inferir que usaran algún lugar para encerrar a los alumnos.

²⁵⁹ El 28 de enero, el 14 de febrero, el 1 de junio el 8 de junio y el 13 de julio.

alude claramente a una idea de homosexualidad, una conducta que se consideraba inapropiada y que debía ser vigilada para preservar la moral entre los estudiantes.

En este episodio hay variables muy interesantes a tener en cuenta que ayudan a entender el funcionamiento de la escuela. En primer lugar, muestra que varios «desertores» no eran originarios de Montevideo y otros eran huérfanos, lo que los hacía vulnerables. C. Rodin era de Rocha, F. Brito, expósito, y Larriera de San José. Sus orígenes distantes, sin lazos familiares fuertes, permiten suponer que la prolongada permanencia en la escuela, junto con la falta de afecto familiar y la ausencia de un hogar al que acudir en días de salida, facilitó que estos jóvenes conspiraran para huir.

En este caso se percibe claramente el abandono. A ese abandono le siguieron conductas que alarmaron a las élites. Como afirma Claudia Freidenraij, «el reformatorio no nació como respuesta a la existencia de menores incorregibles y peligrosos; los reformatorios (asilos, escuelas de artes y oficios y toda la red de encierro de menores que conformó el archipiélago penal–asistencial) se pusieron en pie a la vez que se producían sus destinatarios, o sea, en paralelo a la invención de los menores».²⁶⁰ Esta afirmación permite entender mejor estos episodios. La desviación de la norma del varón heterosexual fue amonestada de diversas maneras y debidamente registrada, lo cual coincide con el análisis previo sobre las masculinidades hegemónicas. Si bien el ingreso a la EAYO fue una solución para jóvenes provenientes de lugares lejanos a Montevideo, contribuyó a ser percibida por alguno de ellos como una especie de cárcel reforzada por el rígido control sobre su comportamiento y sus identidades.

El castigo por parte de los vigilantes fue corriente pero también ellos eran sumariados. En el caso de uno de los vigilantes en cuestión, Anselmo Tomas, se encontró un documento de abril de 1889 impartido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, dirigido al Director de la Escuela, que, a partir de un sumario

²⁶⁰ Claudia Freidenraij, «La niñez desviada, La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, c. 1890-1919». (Buenos Aires: Uba, 2015).

realizado por castigar a un alumno fue advertido que, en caso de reincidencia de su conducta, sería separado de su cargo.²⁶¹

La nota merece atención por varios aspectos. En primer lugar, a partir del episodio de fuga de los cuatro alumnos en 1898, relatado más arriba, se constata que Anselmo siguió en su puesto de trabajo. En segundo lugar, la nota declara que el vigilante había aplicado castigos corporales al alumno J. Castaingebat. Anselmo Tomás había incurrido en una falta grave ya que en el Reglamento no se admitían los castigos. No obstante, «dada la gravedad del caso y el hecho de haber mediado insultos de parte del referido alumno, atenúa la falta de Tomas». El Ministerio lo amonestó y le previno que en caso de reincidencia sería destituido de su puesto. Esta discrepancia en las sanciones subraya la desigualdad en el trato de las faltas, donde las acciones de los funcionarios eran minimizadas frente a las de los alumnos, reflejando una jerarquía en la aplicación de las normas. Por otro lado, es importante decir que Castaingebat entró el 12 de octubre de 1888 con 14 años, era huérfano y del departamento de Flores. Se quedó todo el periodo hasta 1892.²⁶² Este caso reafirma que era más usual las amonestaciones a los jóvenes que provenían de destinos fuera de la capital. Se podría aproximar la hipótesis de que esto ocurriera por que no tenían una red cercana de contención. Los llamados de atención hacia los vigilantes se mantuvieron en el tiempo de estudio.²⁶³

Además de estas acciones puntuales sobre los alumnos, estuvieron aquellas amonestaciones a los maestros. El control se manifestó también en acciones entre actores subalternos dentro de la institución. Los jefes de vigilancia controlaban a los maestros. En estas relaciones se denota el carácter militar de la Escuela. En abril de 1892 la Comisión directiva dispuso a los maestros la obligación de pasar revista acerca de las herramientas y útiles de trabajo de los talleres que tenían a su cargo

²⁶¹ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Caja 1889, Montevideo, 11 de abril de 1889. Las comillas de este caso refieren a esta nota al pie.

²⁶² Archivo Museo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, No. De Contrata 40, Montevideo, 4. Sus padres son Bautista Castaingebat y Carmina Larrañaga,

²⁶³ En 1902 se encontró la amonestación del jefe de vigilancia M.L. por un golpe que le proporcionó a un alumno debido a que le estaba haciendo burla. Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta 1986, Montevideo: 29 de octubre de 1902.

debiendo notificar cuando hubiera una falta. ¿Cómo se realizó esta tarea? Media hora antes del toque de campana de la tarde, los alumnos se «formarían» en los talleres y «les revisarán las referidas herramientas y útiles para verificar su existencia».²⁶⁴ Los responsables de las faltas eran los maestros, amonestados por los jefes de vigilancia si ocurría una falta.

Los episodios discutidos revelan una compleja realidad en el funcionamiento de la escuela y en el manejo de la disciplina. Los llamados «desertores» provenientes de contextos vulnerables, como huérfanos o estudiantes de regiones distantes, subraya el abandono y la falta de apoyo familiar, lo cual facilitó su comportamiento rebelde. A su vez, la diferencia en las sanciones aplicadas, donde las faltas graves de los alumnos contrastaban con las amonestaciones relativamente suaves para los funcionarios, destaca una clara desigualdad en la aplicación de las normas y revela una jerarquía institucional que priorizaba el control sobre los estudiantes mientras minimizaba las consecuencias para quienes estaban en posiciones de autoridad. Este desequilibrio en la administración de la disciplina y de las conductas, no solo acentuó la desigualdad en el sistema educativo, sino que refleja una estructura de poder que perpetuaba las normas y expectativas sociales de la época. Además la Escuela de Artes y Oficios promovió una masculinidad hegemónica vinculada al trabajo manual, la disciplina y la construcción de una identidad nacional masculina blanca. Este ideal, reflejado en las prácticas pedagógicas y los registros oficiales, no solo excluyó otras formas de masculinidad, sino que también reforzó jerarquías sociales y raciales dentro de la institución.

²⁶⁴ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios. Caja Ind. Complementarios. Años 1893-1894-1895. Montevideo, 4 de abril de 1892.

CAPÍTULO 3

3.1 El mundo del trabajo dentro de la Escuela

Describir el funcionamiento de la Escuela invita a revisar un universo asociado al trabajo. Sin que sea un análisis exhaustivo sobre las relaciones dentro de esa órbita, surgen algunas preguntas. Porque en la Escuela se trabajó, y mucho. Algunas preguntas guían este tramo. ¿Cómo se percibieron alumnos y maestros dentro de este universo? ¿Cuál era el destino de los trabajos realizados en la Escuela? ¿Para quienes trabajaban? ¿Podría ser incluido dentro de la órbita de trabajo en régimen de explotación teniendo en cuenta que los alumnos trabajaban gratis? ¿Cuál fue su inserción en el mercado laboral: como trabajadores independientes o asalariados?

Se analizará este complejo entramado a partir de dos escalas. En primer lugar, se indagará sobre la posición de la institución dentro del mundo del trabajo en Montevideo.²⁶⁵ En segundo lugar, cómo fue percibido el fruto de su producción, en una escala menor, por alumnos y maestros, en tanto se entiende que para los jóvenes ese oficio aprendido era un eslabón para poder trabajar fuera de la institución.

Estos alumnos, siendo menores de edad, trabajaban bajo la premisa de que, a cambio, aprendían un oficio que les serviría para sostenerse en el futuro. Su trabajo era recompensado en ese sentido, aunque, salvo casos excepcionales, no recibían una remuneración en dinero. Aquellos que sí recibían pagos eran clasificados como «alumnos remunerados», como consta en los recibos de sueldo. Estos casos correspondían a alumnos que, debido a su destacado desempeño en el aprendizaje del oficio, permanecían durante varios años en los talleres junto a sus maestros.

²⁶⁵ Alcides Beretta se aproxima a describir como fue la relación de la Escuela con empresarios, asociaciones locales, y talleres que enriquece el análisis. En Alcides Beretta Curi y Ana García Etcheverry, *El imperio de la voluntad: una aproximación al rol de la inmigración europea y al espíritu de empresa en el Uruguay de la temprana industrialización, 1875/1930* (Montevideo, Editorial Fin de Siglo, 1996). En el capítulo 8 realiza una descripción de estas relaciones en base a fuentes primarias de la década de 1880.

La incidencia de estos dos grupos, alumnos y maestros, ya sea en conjunto o por separado, fue evidente fuera de la Escuela, tanto en el ámbito de los oficios como en el de las artes. Los alumnos más talentosos y calificados eran frecuentemente convocados por sus maestros para trabajar en sus talleres particulares, y en muchas ocasiones también participaban en la realización de trabajos presupuestados para la institución. En otras palabras, la triangulación de tareas era una práctica habitual. ¿Qué quiere decir esto? Por ejemplo, que un particular podía pedir presupuesto al taller de un maestro de la Escuela y el trabajo final realizarlo con la ayuda de sus alumnos. Fue una práctica común que se muestra en los documentos consultados. Por otra parte, los alumnos egresados se unieron al mundo del trabajo según la especialidad adquirida. A veces como empleados y en ocasiones abriendo su propio local.²⁶⁶

Los sueldos pagados a los «alumnos remunerados» oscilaban entre 13 y 18 pesos al mes, lo que representaba un salario relativamente bajo. Sin embargo, se consideraba que estos individuos eran valorados por los superiores ya que recibían una remuneración económica. La condición de «alumno» los distinguía dentro de la categoría de «menores trabajadores», ya que estaban bajo la tutela de un maestro. Es importante destacar que esta práctica era aceptada por la sociedad y no era mal vista. Al contrario, los padres, al firmar el contrato, entendían que el menor estaba aprendiendo a través del trabajo.

El otro participante en el contrato, el Estado, asumía la responsabilidad de proporcionar esta enseñanza, limitada al ámbito de un taller y no a una educación formal como la de las escuelas normales. En muchos casos, fueron los propios alumnos que solicitaron empleo una vez egresados. Quienes fueron aceptados formaron parte del staff de la Escuela durante varios años. Sin embargo, hubo un alto porcentaje de alumnos, la mayoría, que no recibieron remuneración por su

²⁶⁶ Uno de los casos encontrados fue el de Pedro Mussi, quien entró en la Escuela en 1888, con 12 años, fue anotado en el taller de herrería con el número de contrata 58. En los avisos de la revista de Arquitectura de la Sociedad de Arquitectos de 1915 aparece un aviso de herrería con su nombre. Revista de Arquitectura, Año 1, Num, 6, febrero- marzo 1915, 6, sito en Mercedes 1311. Sobre su estadía en la Escuela: Archivo Museo Utu, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, 3.

trabajo, constituyendo un grupo de menores trabajadores sin salario. No obstante, como se mencionó anteriormente, dentro del contexto de la época, se consideraba que la enseñanza del oficio constituía una forma de compensación por su labor.

En las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX hubo una expansión del sector agroexportador y una expansión demográfica al influjo de la migración a la capital que causó el desarrollo de sectores de trabajo secundario y terciario con una fuerte demanda de mano de obra.²⁶⁷ El funcionamiento de la economía estuvo pautado por la inserción de los productos en el comercio capitalista mundial. En ese sentido se ampliaron los sectores mencionados. La historiadora Florencia Thul Carbonnier realizó una conceptualización sobre la «salarización» en el período que sirve para entender que estos oficios aprendidos en la Escuela permitieron a los egresados percibir un salario por su trabajo. La autora afirma que «por un lado, el trabajo asalariado libre se convirtió en la forma de trabajo predominante y por otro, que el salario pasó a ser el principal ingreso para la subsistencia de las familias».²⁶⁸ También concuerda con de las concepciones vigentes que visualizaron al trabajo como una forma de dignificación social.

Este grupo, el de los egresados de la escuela con un oficio aprendido, se unió al trabajo obrero de los sectores populares de Montevideo, junto con los maestros. Aunque la definición de obrero suele referirse a alguien dentro de un sistema fabril y asalariado, muchos egresados de la Escuela eran trabajadores independientes con sus propios talleres. ¿A qué sector pertenecieron? A un sector intermedio-bajo en términos de salarios, con una amplia gama de actividades. Algunas estaban bien remuneradas, mientras que otras no. Por ejemplo, un mecánico ganaba por mes hasta ocho veces más que un peón, aunque no se le considera de un sector alto de la sociedad. La pertenencia y la identidad de este grupo están más relacionadas con nociones subjetivas que con el salario. Los estudios de Barrán y Nahum reflejan la dificultad para definir la clase trabajadora de Montevideo a fines del siglo XIX,

²⁶⁷ Thul Charbonnier, «Género, raza y clase en la formación de un mercado de trabajo capitalista. Las amas de leche de Montevideo (1852-1890)», 7. Thul trabaja la transición entre mano de obra esclava de las mujeres, especialmente su rol como amas de leche, en perspectiva de género.

²⁶⁸ Thul Carbonier, 7.

destacando que el censo de 1908 registró 73.208 obreros en el país, con 39.929 en Montevideo, y que la denominación «Industrias de transformación» no ayuda a ubicar las clases sociales.²⁶⁹

Para profundizar sobre este tema se analizaron los sueldos por rubro. Por ejemplo, un zapatero cobraba menos que un mecánico, en todo el período. Esto espejaba lo que sucedía fuera de la institución. La diferenciación del salario según la actividad o rubro fue clara. Materializa la idea manifestada por Cristina Heuguerot acerca de la desvalorización que los trabajos manuales poseen en una sociedad jerarquizada de tradición judeocristiana.²⁷⁰ Los oficios relacionados con las manufacturas de objetos, como zapateros, colchoneros, sastres, tuvieron un sueldo menor al de los litógrafos, tipógrafos y encuadernadores, con más de un 50 % de diferencia. También ganaban menos que los carpinteros, pintores y muebleros.

Otro ejemplo fue el de las actividades de manufactura de objetos de madera, yeso o platería que estuvo enmarcado como un sector de obreros industriales incipientes distinguiéndose éstos entre aquellos que se dedicaron a las tareas de servicio como cocheros, sirvientes, cocineros, lavanderos, para nombrar algunos. Estas últimas categorías ocupacionales fueron las más extendidas en la capital.

En resumen, la estimación cuantitativa y cualitativa de este grupo es esquivada ya que se denominó «obreros» a aquellas personas que trabajaron en talleres familiares. Es plausible integrar a estos obreros a los sectores populares, un grupo heterogéneo que incluyó variadas características como el tipo de empleo, las remuneraciones o hasta vivir en un mismo barrio.²⁷¹ Un grupo de obreros que se relacionó con la nueva clase empresarial industrial. Una clase surgida a partir de la actividad de los inmigrantes que, según Alcides Beretta Curi, comenzó con una

²⁶⁹ Barrán y Nahum, *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico*, 165.

²⁷⁰ Heuguerot, «Militares-empresarios en la Escuela de Artes y Oficios», 190.

²⁷¹ Nicolás Duffau y Raquel Pollero, «Población y sociedad.», en *Uruguay. Revolución, Independencia y construcción del Estado. 1808/1880*, coords. Ana Frega y Gerardo Caetano, vol. 1 (Montevideo: Planeta, 2015), 224.

actividad personal instalando un taller a partir de las habilidades que se traía desde Europa.²⁷²

Cabe destacar que hubo algunas resistencias que recayeron en alumnos y maestros ya que este grupo empresarial veía una competencia desleal en aquellos que realizaban los mismos productos a menor costo.²⁷³ *La Tribuna Popular* del 9 de mayo de 1883 afirmaba que muchos industriales se veían perjudicados por este hecho.²⁷⁴ No obstante, es necesario una acotación. Varios de los nombres de los talleres de inmigrantes de la década de 1850 mandaron a sus hijos a la Escuela. Los hermanos Badano, italianos que llegaron a Montevideo en 1869 y tuvieron un taller de hojalatería, colocaron al hijo de uno de los dos (en la documentación no se establece de quién) en la Escuela, en el taller de Carpintería dentro la especialidad de escultor en madera.²⁷⁵

Se debe tener en cuenta que el trabajo realizado en la Escuela se enmarcó en la órbita estatal, aunque hubo relaciones entre estos trabajadores que traspasaron los límites de lo meramente estatal. Por eso las afirmaciones sobre la hostilidad hacia la institución deben tomarse con cierta flexibilidad ya que los maestros tuvieron talleres fuera de la Escuela y trabajaron con clientes particulares. Y además algunos pedían a los alumnos más destacados que fueran a trabajar luego del horario de clase. El famoso litógrafo Alfredo Godel en una carta que le mandó al director de la escuela coronel Juan Belinzon, le pedía que le enviara alumnos del taller de litografía en «horas que Ud. juzgara más adecuadas, asegurándole que al proponerle esto no me lleva otro móvil que contribuir en algo al adelanto de tan benéfica institución».²⁷⁶ Esto también interpela la concepción de esta institución como una «de encierro».

²⁷² Beretta Curi y García Etcheverry, *El imperio de la voluntad*, 67.

²⁷³ Beretta Curi y García Etcheverry, 119. Beretta Curi manejó una gran variedad de fuentes y sus notas biográficas son aportes insoslayables.

²⁷⁴ En Beretta Curi y García Etcheverry, 304.

²⁷⁵ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, hoja 2. Aparece ingresado el 20 de julio de 1887, con el número de contrata No. 17. A su vez fue admitido en la clase de música para aprender a tocar el clarinete.

²⁷⁶ Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*, 51.

Vale la pena detenerse en esto, aunque sea para pensar la rigidez con la cual se la ha catalogado. ¿Cómo era este recorrido? Los alumnos estaban obligados a regresar a la institución, tal como establecía el reglamento interno. Las salidas se concedían los días domingos y demás feriados y los alumnos debían hacerlo uniformados. Tanto al salir como al regresar, eran inspeccionados por superiores, una práctica también implementada en el Colegio Pío. Callorda, describió la sensación de soledad que vivían entre los altos muros del colegio, un ambiente que empujaba a los jóvenes a desesperarse por salir del estricto régimen impuesto por las autoridades, lo que en ocasiones derivaba en intentos de fuga.²⁷⁷ Las salidas en la EAYO eran igualmente vigiladas.

En el caso de alumnos del interior salían a la casa de algún compañero, pero acompañados por alumnos de mayor confianza.²⁷⁸ Así, el control permanecía incluso en esos momentos de traslado, donde el uso del uniforme identificador no solo los subordinaba, sino que reforzaba su pertenencia institucional. No obstante, existían salidas excepcionales con justificación. En el Colegio Pío, de manera similar a la EAYO, los estudiantes debían usar un «uniforme de salida» que evidenciaba la uniformidad en las prácticas de control y supervisión.

3.2 Enseñanza y trabajo

En la Escuela, los conceptos de enseñanza y trabajo se entrelazan, ya que mientras los alumnos aprendían, también producían objetos que, en ocasiones, eran vendidos o utilizados en transacciones entre la Escuela y otros establecimientos que hacían pedidos. Un ejemplo de esto son los numerosos trabajos de imprenta realizados, como libretas para comercios, libros de contaduría, boletas de diversa índole, etc. El estudio de los sueldos de los maestros revela una diversificación según la tarea realizada, lo que sitúa cada tarea en un eslabón dentro de la cadena general de percepción sobre lo que es importante enseñar y aprender. Esto se

²⁷⁷ Callorda, «En el Colegio Pío», 92.

²⁷⁸ Archivo Museo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, libro de Olivieri, cañonera Rivera, Montevideo, 1943, 30.

relaciona con las habilidades de los jóvenes, ya que, en función del oficio aprendido, también fueron jerarquizados según sus distintas habilidades dentro de la sociedad.

Una nota preliminar sobre el tipo de enseñanza brindado en la Escuela es necesaria. Fue una enseñanza que se inscribió dentro del parámetro de una educación del trabajo y para sectores populares de la población. En el arco temporal definido hubo cambios muy marcados en Montevideo de índoles política, social, demográfica, que hacen que estas percepciones no fueran lineales. Lo que no cambió en el contexto de ese momento ni en los períodos siguientes, incluso hasta entrado el siglo XXI, es la percepción de que este tipo de educación era la herramienta necesaria para corregir a los jóvenes «descarriados». En ese marco fue quedando en el imaginario colectivo la idea de que la Escuela funcionó como un depósito de menores con conductas que bordeaban lo delictivo. Si bien eso ocurrió entre 1878 y 1880 en el contexto del inicio por parte de las autoridades del Parque Nacional haciendo saber de la necesidad de la enseñanza de algún oficio en los primeros años, los debates sobre «donde colocar» a los menores descarriados se enfatizó hacia las primeras décadas del siglo XX. Estos debates culminaron por separar a los jóvenes delincuentes de aquellos que llenaban las aulas de la escuela, colocándolos en un rango de menor probabilidad de delito y, en todo caso, relacionando sus problemas de conducta a la composición familiar.

Vale la pena detenerse en este punto. Porque, además, el tema de cómo era posible construir una sociedad mejor fue uno de los puntos de discusión y preocupación de la elite de la época. Los abogados Vicente Borro, Pedro Figari, Washington Beltrán, el arquitecto Alfredo Campos, y varios médicos, discutieron la mejor forma de educación de los menores infractores y de los menores de sectores populares.²⁷⁹

En una ciudad que duplicó la población en solo veinte años, los problemas urbanos de hacinamiento y de falta de trabajo aumentaron. En este sentido los pensadores buscaron y escribieron posibles soluciones para los menores

²⁷⁹ Cabe mencionar que los trabajos de Borro y Campos se enfocaron exclusivamente a la concreción de un lugar para jóvenes infractores que se materializó en la Colonia de varones de 1912.

abandonados. Beltrán por ejemplo puso énfasis en la ausencia paterna, en el obligado trabajo infantil por parte de los padres, en madres pobres, en el alcoholismo, en la calle como semillero de extravíos.²⁸⁰ Para Beltrán la solución se trató de colocar a los niños en casas de familia.²⁸¹

Pero la cuestión no quedó en esos años. En 1923 el médico José Pedro Lenguas, fue enviado por el gobierno a estudiar los reformatorios de Europa para observar que era lo que los hacía tan exitosos las escuelas «reformatorios» «mientras en Uruguay no pasaba lo mismo».²⁸² Y tanto para Lenguas como para los ideólogos de la Colonia de Varones, la enseñanza de algún oficio fue fundamental, eligiendo una gama menor de oficios más simples como zapateros, sastre, herrero, mucamo, entre otros.²⁸³

Pedro Figari, quien estuvo íntimamente relacionado con la Escuela y escribió en 1910 un amplio alegato en contra al funcionamiento de la misma, puso énfasis en que el tipo de enseñanza que daba provecho no era aquella impartida por la escuela, rígida, sino una enseñanza más libre que apuntara a la creación de los objetos dentro de la órbita del arte aplicado que pudiera secundar el movimiento industrial.²⁸⁴ Mientras estas discusiones se dieron desde la esfera intelectual la escuela seguía funcionando.

Los sueldos evidenciaron jerarquías que se transmiten al imaginario de quien las realiza y a los que observan, asociado además a cuanto fue el monto que se cobró. Por lo que ser zapatero no era lo mismo que ser mecánico. Todos los años se elevaban los presupuestos de la Escuela con el objetivo de obtener los medios para sostenerla. La lista de 1887 fue detallada y el presupuesto ascendió a 71.963 pesos, 50.035 menos que el de años anteriores.²⁸⁵ En realidad lo que sucedía era que se le sumaban los gastos del Parque Nacional, en 41.781 pesos. El director, Galino

²⁸⁰ Washington Beltrán, *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil*, 26.

²⁸¹ Beltrán, 66.

²⁸² Luis P. Lenguas, *Reformatorios*, 1923.

²⁸³ Lenguas, 6. En los distintos casos estudiados por Lenguas en Europa detalló horarios, comidas, cómo fue la educación, como eran observados los jóvenes, etc.

²⁸⁴ Figari, *Educación y Arte*, 10.

²⁸⁵ MHN, casa Lavalleja, caja 2045, Documentos manuscritos, 1887.

Monegal, fue categórico al afirmar que la institución contaba con un personal más competente y adecuado en comparación con años anteriores, lo cual la hacía más eficiente. Sin embargo, logró estos cambios mediante una reducción salarial y la disminución de horas de trabajo para algunos maestros de talleres, sin afectar el buen funcionamiento de la Escuela. La lista muestra claramente los salarios según cada cargo.

Los documentos relevados para este tramo, ubicados en las mismas carpetas de las solicitudes de admisión, muestran a la institución como un lugar de trabajo, de intercambio de objetos, de transacciones monetarias, de relaciones de poder entre los integrantes que enriquece el estudio. Marca una red de trabajo que combinó a los sectores populares con la elite gobernante en un juego de mutuas influencias. Este grupo dentro de la escuela, maestros y alumnos, fue protagonista y contribuyó al proceso modernizador en el medio urbano montevideano.

La metodología para analizar este mundo se basó en el listado de sueldos en relación con la actividad de 1887 y luego de 1911. El primero que figura en la lista de sueldos de 1887 es el director general, Don Galino Monegal quien ganaba por mes 255 pesos. El subdirector 127 pesos, un gran salto: la mitad. A todos los sueldos se le aplicaba el descuento del 3,3% de Montepío por lo que el director cobraba 246,50 por ejemplo.²⁸⁶ El contador ganaba integro 120 pesos, el secretario 91 pesos, el auxiliar de oficina 68, pero el médico no cobraba. Lo nombran como «médico honorario», que en aquel año fue José Scocería. El que sí cobraba sueldo era el practicante, una especie de enfermero, con 42,50 pesos mensuales. La lista está dividida por grupos y en este se incluyeron a los inspectores de limpieza con 35, 70 pesos, lo mismo que los vigilantes. Seguían el cocinero con 30 pesos, el ayudante de cocina con 25, el peluquero y el portero con 12 pesos.

²⁸⁶ El fondo Montepío fue creado por ley en 1838 para cubrir retiros y equivalía en principio a un día de trabajo. Luego El 7 de julio de 1884 fue promulgado el «Código Militar» en el que se establecían un conjunto de normas que regulaban el sistema de previsión. Si bien este autor aclara que estas disposiciones no se aplicaron hasta 1911, en esta lista está claro que se aplicaba el descuento. Mariana Sienra, «Las clases pasivas civiles y militares en el Uruguay», *Boletín de Historia Económica*, n.º 5 (2006): 98-111.

En otro grupo fue el de los profesores. El de Instrucción Primaria era el que cobraba más, con 60 pesos. Este grupo no aportaba al montepío. Los maestros de telegrafía, escultura en mármol, pintura, dibujo lineal y topografía, dibujo natural y litografía con el famoso Godofredo Sommariva de profesor, enseñaban por 50 pesos al mes. Le seguía solfeo y flauta con 42 pesos. Cobraban 21 pesos los profesores de violonchelo, clarinete, contrabajo oboe, violín y pistón.

Sobre los maestros de los talleres, el que ganaba más era el profesor de Ingeniería Mecánica que cobraba 170 pesos al mes. Luego estaban los «ajustadores» con 40 pesos, el tornero en hierro con 59, que ganaba igual que el fundidor. Los oficiales de las clases de artes como ebanistas, muebleros, lustradores que correspondieron a oficios más fáciles de aprender cobraban entre 15 y 40 pesos al mes. Cabe una salvedad, el oficial cerrajero ganaba 60 pesos.

En otro listado aparecen los profesores de lengua, física, matemáticas, latín, francés y química. Un listado de cinco asignaturas mucho menor al de los planes de estudio para estudios secundarios.²⁸⁷ Todos cobraban 40 pesos al mes. Salvo el director de la orquesta, Joaquín Salvini que a la fecha cobraba 68 pesos. Los demás maestros oscilaron entre 18 y 50 pesos al mes. El presupuesto final fue de 7312 pesos al mes, siendo el del año de 87746 pesos.

²⁸⁷ Si bien no se encontraron planes de estudio, esta lista muestra que se enseñaron algunas materias similares a las incluidas en liceos normales. La parte de enseñanza primaria se regía por el programa de las escuelas públicas. Acevedo, *Anales históricos del Uruguay. Tomo 4. Abarca los Gobiernos de Latorre, Vidal, Santos, Tajes y Herrera y Obes, desde 1876 hasta 1894*, IV:236. En 1889, los contenidos de los estudios secundarios de entonces se distribuían de esta forma: “Art. 2° Los estudios Secundarios, comprenderán las siguientes materias: Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría, Gramática Castellana Superior, Literatura General, Física, Química, Historia Natural, Geografía General, Cosmografía, Historia Nacional y Americana, Historia Universal, Filosofía, Latín, un idioma vivo. El dibujo será obligatorio para los que aspiren a las profesiones de la Facultad de Matemáticas. Art. 3° Para poder cursar libre o reglamentariamente los estudios secundarios, será forzoso acreditar previamente la suficiencia en las materias siguientes: Gramática Castellana elemental, Geografía de la República y descriptiva, Elementos de historia nacional y Aritmética del sistema métrico inclusive”. Para ver el texto completo del “Reglamento de Enseñanza Secundaria y Superior”: Matías Alonso Criado, Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay. (Recopilación Cronológica). Tomo XII. (Montevideo: Barreiro y Ramos, 1890), 293–290. En: Luis María Delio, «Algunas reformas de planes de estudio de enseñanza secundaria durante el período 1908–1935», *Repositorio.cfe.edu.uy*, s. f., 73.

De esta lista se desprende que el cuerpo administrativo lo formaron 27 personas desde el director al portero. El cuerpo general entre profesores de música y diferentes talleres alcanzó a 91 personas. En total unas 118 personas, en diferentes horarios y posiciones eran las encargadas de enseñar, cuidar, educar, vigilar a los muchachos de la Escuela. No faltó la justificación de Monegal de tales gastos por parte del director, aduciendo que era lo mínimo con lo que se podía contar para que en el establecimiento «hagan un servicio esmerado». En la planilla se declaró que la cantidad de alumnos ascendía a 250 y que su manutención era de 6 pesos por cada uno, dando una suma de 1500 pesos. Se refiere a los costos de lavado de la ropa, la ropa blanca, los trajes y zapatos para los alumnos, etc.

Uno de los casos que sirve para demostrar que la institución fue considerada un posible lugar donde encontrar trabajo fue la del «alumno remunerado» Francisco Airaldi quien, en 1898, solicitó aumento en la remuneración como oficial hojalatero.²⁸⁸ En la carta escrita por él, dirigida al Cnel. Ventura Silvera, declaró que había sido admitido «hace siete años» y con una conducta que no «ha dado nunca el más mínimo reproche», solo ha ganado un salario de 10 pesos

«estando desempeñando funciones de maestro, y si digo de Maestro es porque todos los trabajos de Hojalatero los hago yo, y no es solamente esto solo, sino que también desempeño el puesto de primer clarinete de la banda del Establecimiento. Así es Honorable Sr. Que guiado por la razón que asiste y viendo que muchos de los oficiales que han sido alumnos como yo gozan de un sueldo superior al mío y con menos recargos de trabajo y menos responsabilidades, así es que me he tomado el atrevimiento de dirigirme a Ud, para que por medio de su influencia interponga su recto criterio ante la Honorable Comisión para que se me acuerde un pequeño aumento para hacer justicia.»

Si se compara con la tabla de 1877 el reclamo de Francisco tiene asidero, aunque podría ser que su condición de «alumno» no le permitiera, según el sistema, ganar igual que un maestro. Por esa razón en la carta Francisco pidió que se le conceda la baja como alumno quedando solo como oficial. Los siete años que afirma haber estado en la Escuela confirman que luego de los cuatro reglamentarios,

²⁸⁸ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo 6 junio de 1898, Carpeta 209. Las comillas relativas a este caso salen de la misma carpeta.

algunos alumnos quedaban trabajando allí. No se tiene información si este pedido fue concedido, pero da cuenta de la relación de jerarquía por un lado y de la etiqueta de «exalumno» que caía sobre quienes permanecían en la Escuela trabajando luego de terminados sus cursos.²⁸⁹

En la declaración de Francisco se delata la multiplicidad de funciones que podría tener un maestro en la Escuela, que sobrepasaban en mucho la función específica para la cual era contratado. En las horas del día un «maestro» era también un portero, un hojalatero, un músico y un cuidador de menores, todas funciones que superan la tarea de educar a través de una lección impartida en un salón de clase.

En el mismo sentido, Francisco Marchese, exalumno del taller de Mecánica, solicitó en junio de 1898 ser destinado como oficial. Este taller ofrecía los mejores sueldos: el ingeniero a cargo ganaba 170 pesos, los segundos ingenieros recibían 85 pesos, y los oficiales percibían 40 pesos. El trabajador con el sueldo más bajo cobraba 30 pesos. Francisco había cumplido con su contrata, como mencionó en su carta, pero no le otorgaron el cargo de inmediato, aunque su solicitud quedó registrada. Los alumnos que permanecían trabajando en la institución debían tener una «conducta irreprochable», como fue el caso de Manuel Amado, quien el 16 de junio solicitó continuar en el taller de carpintería. Amado pidió una pequeña remuneración para solicitar su baja, y lo recompensaron con un diploma y 30 pesos, equivalente a un sueldo promedio. Al momento de su salida, tuvo que devolver el uniforme. Manuel había ingresado con 15 años en 1887 y, tras permanecer 11 años en la institución, se marchaba convertido en un hombre de 26 años.²⁹⁰ Una conclusión evidente surge de estos casos: ningún mayor pidió su baja, y la Escuela les permitió quedarse porque eran competentes en sus oficios. Durante ese tramo

²⁸⁹ Cabe destacar que se encontraron algunos alumnos matriculados menores de 12 años, que entraban en calidad de «agregados». Archivo Museo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, noviembre 1903, Carpeta 2545.

²⁹⁰ Archivo Museo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo 6 junio de 1898, Carpeta 220. Según el libro de Matriculas, Manuel Amado entró el 8 de enero de 1887, oriundo de Montevideo, domiciliado en Isla de Flores 11, con el número 39 de contrata, como mueblero y a la clase de músico, opción pistón. Los dos padres figuran como fallecidos y aparece el nombre de un tutor con el apellido Amado, por lo tanto, de la familia. Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, *Libro de Matriculas*, 1.

crucial de sus vidas, crecían, se convertían en adultos y, finalmente, decidían si continuar o partir.

No escapó a los pedidos de aumento de haberes ni siquiera el del inspector de vigilancia José Chávez, quien ganaba 21 pesos²⁹¹, que aparece hasta bien entrado el siglo XX.²⁹² Las autoridades de la Escuela se lo concedieron, pero contrataron a otra persona para que ayude en las tareas.

Para 1911 el sueldo del tipógrafo era de 42,77 pesos, relativamente igual que 24 años atrás, en 1887.²⁹³ Las hojas se presentan como un recibo de sueldo que no fue encontrado en las cartas del siglo XIX. El carpintero recibía 23,17 pesos. El peón de comedor, igual que el sereno, recibió por el mes de julio la suma de 4,95 pesos. Los recibos fueron firmados por los empleados. Los alumnos remunerados cobraban 12,37 pesos llegando a percibir hasta 15 pesos por mes. Este dato no es menor, ya que denota habilidad en el trabajo realizado. El carpintero cobraba 44,55 pesos, fue el caso de Juan Casas. Ahora, el litógrafo Juan Crossa ganó en el mes de julio de 1911 la suma de 100, 48 pesos. El profesor de dibujo ganó 34,65 al mes, menos que en el año 1887. El maestro de sastrería 30 pesos. Según la tabla siguiente la Inflación habrá sido de 10 % acumulado en el periodo de cuarenta años por lo tanto los salarios deberían haber subido un 10 % para no perder poder adquisitivo.

CUADRO 1. *Tasas de inflación promedio anual*
(Porcentaje)

1870-1880	2.2	1940-1950	5.4
1880-1890	-1.8	1950-1960	18.2
1890-1900	-0.3	1960-1970	43.3
1900-1910	0.9	1970-1980	63.5
1910-1920	6.0	1980-1990	64.0
1920-1930	-1.9	1990-2010	30.8
1930-1940	0.9	2000-2010	8.8

FUENTE: Bertola *et al.* (1999) e Instituto Nacional de Estadística (www.ine.gub.uy).

Figura 21. Tabla de inflación 1870-1940.

²⁹¹ MHN, casa Lavalleja, Documentos Manuscritos, caja 2045, 1887.

²⁹² Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo 6 junio de 1898, Carpeta 231.

²⁹³ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta «Comprobantes de tesorería Julio y setiembre de 1911».

Los pagos realizados en la Escuela mostraron un alto grado de discrecionalidad, por lo que no pueden analizarse de manera lineal. Se ha observado que, para tareas similares, hubo diferencias en las remuneraciones, pero estas no pueden ser examinadas con precisión debido a la falta de detalle sobre las horas trabajadas. Aunque los haberes correspondían a un mes específico, la realidad es que no siempre se trabajaba la misma cantidad de horas, por lo que estos datos deben interpretarse considerando esa variabilidad. En la siguiente tabla se muestran los sueldos pagos a algunos rubros a modo de ilustración.

Cuadro ilustrativo parcial de sueldos de 1887 y 1911

RUBRO	1887	1911
TORNERO EN HIERRO	59	52,27
OFICIAL TORNERO	25	50
LITOGRAFIA	89	100,48
DIBUJO LINEAL	50	35
OFICIAL TIPOGRAFO	34	40,09
CARPITNERO	40	23,7
OFICIAL CAARPINTERO	25	40
ZAPATERO	30	41,88
PROFESORES PRIMARIA	40	46
ALIMNO REMUNERADO		12.37

Figura 22. Tabla de sueldos 1887 1991. Realización propia.

Otro ejemplo que evidencia las relaciones laborales y las redes profesionales es el caso del maestro tipógrafo Juan Bonifaz y Gómez²⁹⁴, quien en julio de 1911 se desempeñó como maestro de tipografía. El recibo de sueldo del 31 de julio de ese año indica una «remuneración extraordinaria» de 9.99 pesos. Bonifaz, director del periódico *El Pampero*, publicado entre 1892 y 1894, fue contratado para realizar tareas de enseñanza puntuales. Su mención es relevante, ya que fue un tipógrafo de gran renombre en Montevideo y mantuvo vínculos con la Escuela durante casi todo el período en estudio.²⁹⁵

²⁹⁴ Fue presidente de la Sociedad de tipógrafos en 1886. Cecilia Demarco, «Tipógrafos y esfera pública en Montevideo. 1885-1902», *Revista Encuentros Latinoamericanos* III, n.º 2 (2019): 316.

²⁹⁵ Archivo Mueso UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta «comprobantes de tesorería Julio y setiembre de 1911», recibo 71. En el mes de agosto aparece cobrando el mismo monto por

Se observa que los trabajos más comunes y mejor remunerados fueron los realizados en los talleres de tipografía. Maestros y alumnos en conjunto realizaban estos trabajos. Libretas de entrada, libretas de recibos, impresiones de libros enteros, carpintería, etc., tareas que significaban ingresos para la institución. La contaduría general del Estado en 1903 mandó hacer 10000 estampillas por 15 pesos cada una. Esto es un monto de 150000 pesos. Con este tipo de ingresos el establecimiento se mantenía. En este caso eran estampillas consulares.²⁹⁶ Dentro de la órbita estatal en que se encontraban los diferentes establecimientos citados devenidos nacionales según la ley 2059, también se armó una red de pedidos de operarios y labores que eran realizadas en distintos lugares. Por ejemplo, el asilo maternal pidió un operario carpintero para realizar una puerta.

Otro ejemplo fue el proyecto de pabellones para la casa de aislamiento realizados por dibujantes de la escuela. La institución de enfermos solicitó «un plano y presupuesto de costo de un pabellón de madera».²⁹⁷ Es decir, según las necesidades se mandaban a dibujar, relevar y construir lugares para los otros establecimientos. El plano del pabellón de madera fue dibujado por los alumnos, aunque no se encontró. Asimismo, se mandaron pintar los pabellones de los enfermos por alumnos de la escuela.²⁹⁸ Lo que si se encontró fue el plano de un edificio que formaba parte de los tantos de la casa de Aislamiento dedicado a cirugía relevado y dibujado en la Escuela.²⁹⁹ Las fotografías muestran que la planta arquitectónica de los pabellones para enfermos fue simple, rectangular con ventanas en los lados longitudinales largos y de seis metros de ancho aproximadamente, igual a los galpones de la Colonia de Varones. ¿Por qué detenerse en esto? Porque parece importante aclarar que los más marginados de la sociedad, tanto los enfermos infecto contagiosos como los jóvenes delincuentes fueron encerrados en espacios

la misma tarea. Misma carpeta, Montevideo 31 de agosto de 1911, recibo 70. Una nota interesante que a partir de setiembre los datos comienzan a ser llenados con máquina de escribir.

²⁹⁶ Archivo Museo UTU. Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: noviembre 1903, Carpeta 2517.

²⁹⁷ Archivo Museo UTU. Fondo de la Escuela de Artes y Oficios. Montevideo, 16 de enero de 1900.

²⁹⁸ Archivo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo, 20 de julio de 1898, carpeta 253.

²⁹⁹ El plano de la parte de cirugía se encuentra en el Archivo de la Imagen y la Palabra, fichado con el número 25. El plano se titula: Plano para afecciones y está firmado por S. Mercant quien hizo el relevamiento.

mucho más simples, casi comparables con depósitos industriales, o caballerizas. Estas acciones tangenciales a las de la Escuela revelan otra dimensión del trabajo realizado por los internos, evidenciando no solo su contribución diaria, sino también cómo su labor ayudaba a minimizar los costos operativos.

3.2 El universo de los proveedores

¿Cómo se sostuvo la Escuela en términos de consumo? En este tramo algunas fuentes se seleccionaron para entender mejor cómo fueron los intercambios comerciales de la Escuela con proveedores de diferentes rubros. Si bien la imprenta es una de las más conocidas, hubo muchas más. Iban desde los fideleros que proveyeron a la institución de artículos relacionados con el pan, harina, fideos, etc., hasta aquellos que fueron «clientes» de sus trabajos como herreros, carpinteros, etc.

Para comparar precios, el 31 de octubre de 1903 se aceptó la propuesta de un fabricante de fideos como proveedor a los siguientes precios.³⁰⁰ Los 10 kilos de fideos de primera costaban 0.83 pesos, los de segunda 0.63 pesos, la harina de primera por 10 kilos, 0,46 pesos, sémola a 0.65, el afrechillo, los cien kilos a 1,30 pesos, entre otros. Los cien kilos de pan, que era lo que se consumía en un mes, costaban 5.50 pesos y en ese mes fue suministrado por los señores Nocetti y Barusso.³⁰¹ El litro de leche fue convenido hasta el final del año 1903 por 0.038 el litro. Los fabricantes de hilos, Lulio Lansac e Hijos, proveyeron a la escuela en julio de 1911 de 5 gruesas de hilo blanco de 100 gramos, y lo mismo para el negro por 25 pesos.³⁰² También una estufa de carbón a 31 pesos. De los carniceros Castallenos y Regules se sabe que el 30 de julio presentaron una propuesta de 73 kilos de carne de vaca por 238 pesos. El nombre de la carnicería era «del porvenir» y estaba ubicada en la calle Arenal Grande 41 esquina Brandzen.

³⁰⁰ Archivo Museo UTU. Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: noviembre 1903, Carpeta 2527.

³⁰¹ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta 2364 3 de julio de 1903 y Carpeta 2385.

³⁰² Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta de tesorería, 1911. Montevideo 30 de junio de 1911.

Este listado es una muestra que permite visualizar los costos de la época de diferentes rubros y, con riesgo a cometer errores, se puede aproximar una idea sobre la relación de los costos con los sueldos resultando que, para aquellos sueldos por encima de 20 pesos, contando con otro ingreso en un hogar y con un precio de vivienda humilde de 5 pesos mensuales, se podía llegar a vivir muy modestamente.³⁰³

Así como se aceptaron propuestas desde afuera también las hubo desde dentro. Los maestros propusieron generar ganancias con sus trabajos. En uno de los documentos consultados se propuso la hechura de cajas de cartón para diferentes finalidades: ajuares, trajes, botines, bizcochos, etc. Y para justificar las ganancias afirmaron dos cosas: que los alumnos aprendían y que tendrían la ganancia de las ventas de tales productos. Esta aseveración del maestro concuerda con la idea del pago a los jóvenes a través del aprendizaje. Una ganancia que estos maestros listaron en el 100% del costo. Por ejemplo, el costo de 12 cajas para guantes lo calcularon en 2.50 pesos y el precio de venta lo proponían a 4 pesos; 12 cajas para trajes a 0.90 y 2 pesos a la venta; 100 cajas de pares de botines costaban 1.50 realizarlas y las vendían a 3 pesos y 1000 cajas de bizcochos tenían un costo de 4.50 pesos y el precio de venta propuesto fue de 8 pesos.³⁰⁴ El informe fue muy bien estudiado y detallado con la intención clara que fuera aceptado, ya que como se desprende del análisis, las ganancias eran buenas. Por eso plantearon cuestiones asociadas a la mano de obra. Los proponentes afirmaron que un oficial y un

³⁰³ Los precios de los sueldos fueron cotejados con los que anota Eduardo Acevedo para los años 1888 y 1889, notando concordancia. Los cocheros ganaban entre 20 y 25 pesos, los sirvientes en general entre 10 y 18 mensuales y los tipógrafos entre 40 y 45 pesos. Acevedo, *Anales históricos del Uruguay. Tomo 4. Abarca los Gobiernos de Latorre, Vidal, Santos, Tajés y Herrera y Obes, desde 1876 hasta 1894*, IV:434. Ver también: Thul Charbonnier, «Género, raza y clase en la formación de un mercado de trabajo capitalista. Las amas de leche de Montevideo (1852-1890)». La afirmación en el texto se basa en un cálculo personal basado en estos datos. Aunque vale agregar que Pedro Erasmo Callorda afirmó en sus memorias que «con veinte pesos mensuales de vivía con facilidad. Se pagaba uno el cuarto, el restorán, el desayuno, el lavado y el planchado y todavía sobraba dinero». Si bien esta declaración describe los gastos de un estudiante universitario de posición acomodada, es válida para entender lo que se podía adquirir con veinte pesos. Callorda, «En el Colegio Pío», 100.

³⁰⁴ Otro rubro fue la realización de cubiertos a doce centésimos el par. Esto fue a raíz de que la Droguería Nacional pidiera muestras y como habían sido de buena calidad se realizaron veinticinco docenas de pares de cubiertos a un precio total de 36 pesos. Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta 1984, Montevideo: 29 de octubre de 1902.

aprendiz podían hacer 200 cajas al día, de tercera clase, mientras que 3 docenas de segunda.³⁰⁵ En el informe, que consta de siete páginas, se pueden observar relaciones de jerarquía entre alumnos y maestros, como de maestros con los directores, quienes, con sorpresa ante la propuesta de «enseñar a los alumnos el oficio de cartonero», pidieron detalles sobre los costos de los distintos rubros que fue respondido por los maestros en un segundo informe.

En este evento, que se extendió aproximadamente por veinte días, los maestros adujeron tener 18 años de experiencia «con relaciones en el comercio». O sea, ellos tenían algún tipo de práctica de venta de estos productos fuera de la Escuela. También listaron los materiales incluyendo pinceles, martillos, mesas, serruchos y tijeras, además de describir el lugar físico que necesitarían para tal tarea. En el primer informe detallaron la utilidad arriba mencionada. Fue firmado por Eusebio Aguilar y Federico Fearon. Este último se dedicaría a enseñarles la parte práctica del trabajo y todo el asunto tomaría unos cuatro meses. A las dos semanas se expidió el director pidiendo más detalle, sin dejar de aclarar que no era un oficio «de importancia para este país como con los otros que se enseñan actualmente en el Establecimiento». Agregaba que no había suficiente lugar para montar un taller ya que el de carpintería a veces se hacían trabajos de pintura. Pero lo interesante es que el pedido no fue denegado en primera instancia. Los maestros detallaron mejor en su segundo informe y dieron más pistas acerca de cómo eran las relaciones laborales dentro de la Escuela. Para hacer 2050 cajas de botines de señora «nosotros con 10 alumnos “que al principio no saben hacer nada” se necesitaban 4 días más o menos. Sabido es que no podemos dar un cálculo exacto hasta que los alumnos no tengan un poco de práctica». El informe concluye con el precio total del producto realizado en veintiséis días hábiles, excluyendo los domingos y sin contabilizar la mano de obra de los alumnos, la cual no se pagó, ya que, según indicaron los maestros, al ser un oficio nuevo, los alumnos «nada saben hacer». Así, se vuelve a evidenciar el pago implícito a través de la enseñanza. Además, declararon que para botines de

³⁰⁵ Archivo Museo UTU; Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: noviembre 1903, carpeta 2550. El Informe tiene fecha del 16 de octubre de 1903. Todo lo entrecomillado a continuación es de la misma carpeta.

señora podían llegar a producir 13.325 cajas, con un costo total de material de 122.52 pesos y una mano de obra calculada en función de un sueldo mensual de 30 y 25 pesos para los proponentes.

En este hecho participaron tres actores que tuvieron un rol asignado. No obstante, oculto bajo la bandera de una mejora socio económica a partir de la educación se traslucen otros componentes que tienen que ver con la cotidianidad de la vida de esas personas. Los maestros, bajo la premisa de la instrucción, pretendieron utilizar recursos de la escuela para su propio beneficio sin que esto fuera reprochable. Esta afirmación es la que responde en cierta manera el problema a la pregunta sobre el «trabajo no remunerado». Tampoco pareció objetable el hecho que uno de esos recursos fuera mano de obra de menores no calificados para el trabajo. Tampoco estaba en la mentalidad de la época que debieran cobrar por la realización de su tarea, porque lo que primó era que el Estado los compensaba con la enseñanza de un oficio, pilar para mejorar la moralidad de los jóvenes, futuros adultos. Sin embargo, detrás de este aparente beneficio, se escondía una forma de explotación del trabajo, donde los menores eran utilizados como una herramienta productiva sin recibir el reconocimiento ni la compensación justa por su esfuerzo.

Este evento además supone repensar la idea instalada de que el trabajo no remunerado de los jóvenes partía solo de la elite dirigente. Aquí partió de los maestros que ganaban un sueldo medio y que además tenían sus negocios fuera de la escuela. También permite entender el funcionamiento de la Escuela en tanto productor de materiales para diferentes rubros que eran funcionales a la vida cotidiana del país. No solo los tipógrafos y la imprenta fueron importantes, también lo eran aquellos oficios en los que los trabajos eran repartidos por casi todas las dependencias del Estado como muebleros, zapateros, sastres, etc. Además, muchos de los productos fueron vendidos fuera del Establecimiento en comercios particulares de los propios maestros.

Otro caso que complementa estas ideas del mundo del trabajo es el siguiente. En diciembre de 1903, Adolfo E. W. Shaw estuvo de acuerdo con el presupuesto realizado por el taller de herrería de la Escuela que le cobraba 4 pesos por metros

lineales de reja. Shaw era un ingeniero renombrado y contratado para realizar la reja del Asilo de Mendigos. Aceptado el presupuesto, solicitó la ejecución de los trabajos. Shaw había fundado su constructora en 1900.³⁰⁶ El ingeniero era un reputado constructor que no recurriría a subcontratistas que no supieran sobre su oficio. Esto supone reflexionar sobre la calidad tan cuestionada de los trabajos realizados por los talleres ya que personas externas pensaban en la institución como un proveedor posible.

En estas experiencias se muestra el variopinto universo de rubros asignados en la órbita laboral en condiciones especiales que no se ha abordado en la historiografía uruguaya. Un mundo que se diluye en miles de documentos dispersos en variados anaqueles de distintos repositorios hace que historiar este tema desde la Escuela no sea tarea fácil, sin embargo, estos casos arrojan luz acerca de cómo se ha visto a la institución a lo largo de los años. El poco interés por el análisis desde este punto de vista puede tener que ver con ese desorden.

Este ejemplo encontrado concuerda con las observaciones del estudio de Alcides Beretta Curi quien da ejemplos de variados alumnos que luego del aprendizaje del oficio en un taller abrían sus propios talleres.³⁰⁷ Es más «La EAYO adquirió prestigio por algunos de sus talleres, y no fueron pocos los propietarios de talleres que privilegiaron a egresados o a quienes habían cursado, aunque no finalizaran, sus estudios».³⁰⁸ Esto permite inferir que se integraron al mundo del trabajo como trabajadores independientes en algunos casos pero también como dependientes.

³⁰⁶ Archivo Museo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: diciembre de 1903, Carpeta 2606. Una lista proporcionada por el IHA cita 67 construcciones que realizaron John Adams y Shaw: el Palacio Taranco, arreglos en el antiguo Templo Inglés luego demolido, Casa Mojana (hoy Centro Cultural de España), London Paris y su ampliación por Río Negro, instalaciones de Shell en Canelones y Bulevar Artigas, el Hotel Pocitos y sus terrazas (demolidos), palcos del Parque Central, etcétera. La empresa de Adolfo Shaw construyó las tribunas Ámsterdam y Colombes del Estadio Centenario. Roberto Olivero, *El edificio central de la facultad de Agronomía, testigo centenario de una historia* (Montevideo, CSIC: 2013), 37.

³⁰⁷ Alcides Beretta Curi, «Maestros artesanos, aprendices e industriales en el Montevideo de la modernización: La formación de mano de obra, entre el taller y la Escuela de Artes y Oficios (1870-1915)», *Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos III* (2022): 123.

³⁰⁸ Beretta Curi, 125.

Otro ejemplo es el de varios alumnos que integraban los talleres litográficos, quienes realizaron diseños de medallas conmemorativas y mapas ilustrados. No menos importante fue la práctica de exponer sus trabajos a fin de año, los cuales se exhibían en los patios centrales de los edificios y se ofrecían a la venta. En 1885, por ejemplo, se colocaron dos vitrinas con artículos manufacturados por la «Fábrica de Tejidos» que funcionaba en la Escuela. Entre ellos, piezas teñidas en el mismo lugar. Estas telas se vendían entre 2.50 y 1.90 pesos por metro, según la calidad del paño. Este detalle evidencia que las telas eran costosas, motivo por el cual algunos alumnos, al egresar, solicitaron quedarse con su uniforme. Quizás una de las pocas piezas de vestir bien confeccionada a la que podían acceder.

Interesa visualizar las contradicciones imperantes entre lo que se pensó desde la órbita intelectual y política y sobre lo que realmente sucedía dentro de los muros de la Escuela. Si bien se ha declarado sobre la mala calidad de los trabajos, los documentos consultados devuelven otra cosa, que los trabajos eran buenos y baratos solicitados nada más ni nada menos por el Estado, su mejor cliente.

3.3 Algunas resistencias

La relación de los jóvenes con sus maestros fue, en ocasiones tensa y en otras oportunidades no dudaron en defenderlos a capa y espada si así lo entendían oportuno. Un episodio sirve para ilustrar esta idea y que tuvo como protagonista al maestro de Instrucción Primaria Pedro Stagnero. Pedro tenía en el año 1887 un sueldo de 60 pesos al mes, lo seguía su hermano Carlos, con 30 pesos y el ayudante, el médico Francisco Caffera con 25 pesos.³⁰⁹ Esto demuestra la importancia del primer profesor, por lo tanto, de Pedro en particular, con respecto a los otros dos. Pero además, se debe tener en cuenta, antes de empezar con la historia, que «los Stagnero» tenían de hermana a María Stagnero de Munar (1856–1922), pionera en formación de maestros nombrada por José Pedro Varela como inspectora de escuelas comunes.³¹⁰ Una familia de educadores que se completaba con otra

³⁰⁹ MHN, Casa Lavalleja, Documentos manuscritos, lista de sueldos para el presupuesto, Montevideo, 1887, caja 2045.

³¹⁰ Por más información sobre la biografía ver: Arturo Scarone, *Uruguayos contemporáneos. Nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos* (Montevideo: Barreiro y Ramos, 1937), 596.

hermana, Victoria Stagnero que, si bien no tan conocida, formó parte del elenco de maestros de la época.³¹¹ Esta presentación no es casual ya que demuestra las íntimas relaciones de los maestros de Instrucción Primaria con la cúpula gobernante y la importancia de ser un maestro. Tanto Pedro Stagnero como Francisco Caffera compartieron funciones en la Escuela y fuera de ella.³¹²

¿Qué fue lo que pasó? Pedro Stagnero se desempeñó como maestro de Instrucción Primaria desde principios de la década de 1880. El 23 de abril de 1887 le hizo un reclamo al director de la institución, en ese entonces Don Galino Monegal, porque había decidido destituirlo «por razones de mejor servicio». ³¹³ Según Pedro, esto era injusto, porque afirmó haber realizado tareas sin remuneración. Como ejemplo declaró haber realizado trabajos de escritura para la Escuela, incluso «hacer desembolsos para premios de los alumnos». El 6 de julio de 1887, se levantó la suspensión y retomó su actividad, según consta en un documento firmado por el ministro de Instrucción Pública, Duvimioso Terra. Esto podría estar relacionado con sus vínculos sociales, considerando la cercanía entre el gobierno y las autoridades educativas.

Una semana después Stagnero reclamó haberes impagos desde el 10 de marzo al 13 de julio de 1887. En este período fue sustituido por Francisco Caffera, quien recibió el sueldo correspondiente. En esos cuatro meses Caffera demostró ser un muy buen maestro, hasta el punto que varios alumnos en febrero de 1888 elaboraron un acta y pidieron que Stagnero fuese separado del cargo. Esto suscitó el interés del director quien le hizo saber a Duvimioso Terra que Pedro Stagnero faltaba a clase

³¹¹ Victoria aparece como maestra de tercer grado de la escuela No. 2 de Montevideo, Pedro aparece como Educacionista y ex inspector de Escuelas, y Carlos como director de la Escuela Elbio Fernández. *Congreso científico latino americano* (Montevideo, 1901), 37. Carlos Stagnero aparece nacido en 1859 y sus padres fueron don Santiago S. Stagnero y doña Ana Bignardello. Durante muchos años ejerció la carrera de maestro ocupando cargos elevados hasta 1909. Scarone, *Uruguayos contemporáneos. Nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos*, 477. Pedro aparece como Inspector adjunto de Primaria desde 1903. Publicación Oficial, *Legislación Escolar cronológica 1898 -1903*, vol. 5 (Montevideo: Escuela Nacional de Artes y Oficios, 1905), 277 en adelante.

³¹² *Revista Rojo Y Blanco*, vol. 64 (Montevideo: 9 de marzo de 1902). En la nota de esta revista se los nombra como Inspectores de Primaria a ambos, pero reemplazados por Eduardo Rogé, debido a la renuncia de Pedro y Francisco.

³¹³ MHN. Casa Lavalleja. Documentos manuscritos. Caja 2045, carpeta No. 14. Montevideo, 10 de marzo de 1887. Los datos de este episodio pertenecen a esta carpeta.

y que había sido observado en varias ocasiones. La respuesta no se demoró. El ministro contestó que si Stagnero incumplía nuevamente con sus obligaciones sería separado del cargo y se le descontarían los días de inasistencia. El 3 de marzo de 1888 Pedro Stagnero renunció a su cargo, quedando Caffera en su lugar.

Esto tuvo un antecedente: el expediente elevado por los alumnos el 30 de agosto de 1887, unos días después que Stagnero se reintegrara. En una carta muy bien escrita, dirigida a Duvimioso Terra, los alumnos le hicieron saber acerca de su sorpresa ante la reposición al cargo en el mes de julio luego de haber hecho notar las variadas faltas del maestro. En este documento detallaron que en múltiples oportunidades dejaron solicitudes en el libro de notas del Establecimiento, «solicitudes que eran nuestra genuina protesta contra los frecuentes e incalificables castigos, que por insinuación de dicho señor y por faltas insignificantes, que la bondad del Sr. Ministro nos permitirá silenciar...».

Los alumnos lo acusaron de «perseguidor nuestro» en los talleres y «hasta en la vía pública», de falta de idoneidad, de no tener diploma obligatorio de maestro de Segundo Grado, de impartir las clases de un modo uniforme, repitiendo los temas hasta el hastío. Los alumnos fueron los que propusieron el reemplazo por Caffera quien había tenido un «desempeño de manera digna, captándose el aprecio de superiores y subalternos». Firmaron 78 alumnos, una tercera parte del alumnado general.

Varias conclusiones pueden deducirse luego de leer este expediente. En primer lugar, se denota la difícil tarea para remover de un cargo a un maestro de prestigio. Tomó más de un año de quejas constantes para que se escucharan las solicitudes de los alumnos. Pero no solo de ellos. La del director Monegal en 1877 fue en la misma tónica y Stagnero no fue removido. En segundo lugar, este hecho demuestra que los actores subalternos, en este caso los alumnos, levantaron una protesta que fue escuchada por sus superiores.

Al verificar que Caffera era mejor como maestro, no dudaron en juntar firmas para que no volviera. Esto no es menor, porque si bien se puede inferir que Monegal fue presionado para contratar nuevamente a Stagnero, los alumnos que supusieron

el escalafón más bajo de la pirámide, lograron que sus quejas fueran recibidas por el director.³¹⁴ El hecho traspasó las paredes del establecimiento y salió en una nota en el periódico autodefinido «diario colorado independiente» *La Defensa* solo una semana después.³¹⁵

Cabe agregar que las relaciones entre la institución con Pedro siguieron en buenos términos ya que en agosto de 1898 se ofreció él mismo para ocupar el cargo de su hermano Carlos Stagnero a razón de la licencia pedida a causa de la enfermedad fatal de su esposa. Este pedido lo hizo a través de una carta escrita de puño y letra en la cual relató el mal momento que pasaba su hermano ante la inminente muerte de su mujer. Al final de la carta Pedro aclaró que aprovechaba la oportunidad «para ofrecerme de Ud.».³¹⁶ La carta fue en respuesta de diversas quejas por las faltas de Carlos. Es de notar que ya en 1898 el director de la institución no era Monegal sino el coronel Ventura Silvera.

No es el caso de poner el foco en Stagnero como profesor porque cuestiones subjetivas en estas decisiones tuvieron su peso, ni tampoco la severidad de su comportamiento hacia los alumnos ya que esto sucedía con otros maestros. No obstante, fue un hecho que pone de relieve que los alumnos estuvieron lejos de ser sujetos pasivos; por el contrario, contribuyeron a formar y establecer conductas de lo que suponía estar bien o mal por parte de un superior. Esas quejas moldearon el reglamento de marzo de 1887. También este episodio arroja luz sobre cómo se resolvían temas sobre la cotidianidad de la vida dentro de la Escuela. Los expedientes muestran cómo fueron las relaciones entre los distintos actores y cómo una renuncia no quiso decir el alejamiento total por parte de Stagnero de la institución.

³¹⁴ Stagnero, luego de su renuncia en 1888, siguió su carrera fuera de la Escuela durante veinte años más en el círculo de la enseñanza.

³¹⁵ *La Defensa*. Montevideo, miércoles 7 de septiembre de 1887. En la nota dice que “algunos alumnos de la Escuela de Artes y Oficios presentaron una solicitud al Ministerio respectivo, pidiendo sea reemplazado el Sr. Stagnero, director de la clase de Instrucción primaria por el Dr. Franciso Caffera..”

³¹⁶ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo 1 de agosto de 1898, carpeta 254.

Hubo también resistencias de algunos empleados. En 1898 seis jefes de vigilancia se unieron para plantear una queja sobre el horario de salida de los francos. La Comisión estableció la salida de 13 a 17 horas. Ellos afirmaron que la vuelta en ese horario no era indispensable ya que los alumnos subían a sus dormitorios y que además a las 17 comenzaba otro turno de vigilancia. Estos seis empelados de vigilancia entendieron eficaz recordar quienes y donde se colocaban los serenos: uno en el patio de abajo, otro en la escalera que

«conduce a las divisiones 1 y 2, otro en la escalera 3, un capataz en la escalera del comedor, otro en el patio de arriba cuidando a los alumnos parados y por último el de la portada de vigilancia de serenos y un portero. De modo que agregando a este servicio el prestado por un Inspector con tres vigilantes, se ve claramente que el servicio que se nos obliga a prestar de 5 a 8 es innecesario, porque en ningún momento se encuentra tanto personal prestando servicio como en las horas señaladas.»³¹⁷

En su carta, describieron el sistema de vigilancia en la Policía, el Correccional y la Penitenciaria. Por ejemplo, los vigilantes de la Policía trabajaban veinticuatro horas y luego disfrutaban de veinticuatro horas libres. La Comisión respondió negativamente a su solicitud, argumentando que el reglamento no lo permitía y que ya se les había concedido un tiempo razonable de descanso durante el día. En la carta de los peticionarios, llamó la atención la declaración de que la cuestión debía ser remitida a los inspectores de Vigilancia, quienes estaban capacitados para emitir una opinión. Esto revela la existencia de diferentes escalafones entre los vigilantes, como se observa en el sueldo del primer vigilante, que era de 35 pesos, mientras que los demás ganaban hasta 21 pesos. La razón para la negativa fue que el aumento en el tiempo de descanso de los vigilantes resultaría en una sobrecarga de trabajo para los demás empleados, quienes se encargaban de la cena de los alumnos y de la vigilancia al momento de acostarse.

Las relaciones de jerarquía también se revelan a través de reclamos por tareas impagas, multi empleo, etc. El 14 de setiembre de 1899, Alberto Rossi, elevó una

³¹⁷ Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo: 24 junio de 1898, carpeta 221. Las comillas referentes a este caso pertenecen a la misma carpeta.

carta a la Comisión porque creyó injusto una suspensión y «demandaba justicia».³¹⁸ Rossi cumplía las funciones de capataz, era encargado del taller de escultura en madera, daba clases de Instrucción Primaria, era capataz de Dibujo y se encargaba de la Capilla de la Escuela.³¹⁹ El capataz Escalá lo reprendió por el «delito» de haber pedido ayuda a un alumno para prender las luces de algunos salones. Rossi era pobre y tenía una madre enferma. Según sus propias palabras le contestó en forma alterada «más si hay desobediencia, no existe ninguna frase insultante.» y agregó:

«no soy un alumno que se haya hecho montar por mala conducta pues desde hace un año no cuento en el libro de mala nota. ¿Por qué pues se me quita de mi cargo por una causa que no reviste una gravedad y se me hace pasar de la irrisoria vergüenza de una suspensión?»

Este hecho concluyó con la suspensión de Rossi por ocho días y con el reemplazo de su lugar por el alumno M.L. En este caso se puede observar una relación de jerarquía clara entre el maestro y el capataz, pero Rossi se diferencia de los alumnos. Demuestra la discrecionalidad para responder con una suspensión, que derivaba indefectiblemente en días no pagos, y la falta cometida: pedir ayuda a un alumno para realizar una tarea simple. No obstante, hace especial hincapié en poner distancia de lo que representa su cargo y el lugar de los alumnos. El resultado no fue el esperado por el peticionario. En estos cambios por faltas se trasladaban los haberes a los suplentes, fueran estos alumnos o capataces.³²⁰

Las cartas analizadas demuestran una necesidad por parte de los maestros y de los alumnos por hacer notar una situación de desigualdad y de reclamo de derechos, por lo menos en parte. En la carta de Rossi, la pregunta también acusa un estado desesperación ante la inminente amonestación. También tristeza cuando declaró que era injusto que lo hicieran pasar por la «irrisoria vergüenza de una suspensión». Y no ahorró en palabras para que el director sucumbiera ante su situación de

³¹⁸ Archivo Museo de la UTU, Fondo Escuela Nacional de Artes y Oficios. Caja Ind. Complementarios. Años 1893-1894-1895. Montevideo: setiembre de 1892. El entrecomillado que sigue corresponde a esta nota al pie.

³¹⁹ Este es uno de los pocos documentos que delatan la existencia de una capilla en el edificio. No se ve en los planos del nuevo edificio.

³²⁰ MHN, Fondo Documentos manuscritos, Casa Lavalleja, Caja 2048, Carpeta 163, Montevideo, 25 de febrero de 1888.

desamparo. Las cartas dan pistas para entender las claves de la época en cuanto a ciertos adjetivos que contribuyen a pensar en la institución como una cárcel. Rossi comparó su situación y la de subir el tono de voz con un «delito». Esto, sumado a la vergüenza del autor, ya que su falta quedaba impresa en el libro de malas conductas, da sostén a pensar cómo eran las relaciones laborales dentro de la Escuela asociadas a las conductas y que no solo eran observadas la de los internos sino la de todos los integrantes del sistema.

3.4 Sociabilidades en red

Esta categoría analítica, que propuso el historiador francés Maurice Agulhon en la década de 1960 resultó fundamental para abordar historiográficamente temas culturales desde otra perspectiva enmarcada en el giro lingüístico.³²¹ El término refiere a cómo los hombres se reúnen con una propuesta común, se asocian, y viven una experiencia asociativa en un espacio específico. Según el autor se engloban aquí tanto las experiencias de sociabilidad recreadas en asociaciones formales, con estatutos, comisiones directivas, locales fijos de reunión, como situaciones de agrupamiento informal como los cafés, las tabernas, los paseos públicos, etc. Es una categoría de análisis que permite estudiar a la Escuela desde otra óptica.

La idea se complementa muy bien a través del hilo argumentativo de los usos de los materiales biográficos como herramienta de investigación ya que las conexiones personales de algunos casos seleccionados ilustran lo que sucedía en términos sociales y culturales en Montevideo. Episodios como los narrados previamente, quejas, solicitudes de empleo o de admisión, enriquecen el análisis al ser observados desde el prisma de la sociabilidad de los protagonistas y de sus biografías ya que acercan al lector a las distintas prácticas de la época.

³²¹ Maurice Agulhon, *La Sociabilité méridionale. confréries et associations dans la vie collective en Provence orientale à la fin du 18ème siècle Tome I Tome I* (Aix en Provence: La Pensée universitaire, 1966).

En ese sentido valen los siguientes ejemplos. El 20 de diciembre de 1905 María Freund de Mc Lean solicitó el ingreso de su hijo Carlos Mc Lean.³²² Carlos ingresó al taller de mecánica. La carta de admisión fue firmada por María. La fecha de nacimiento que figura en la papeleta sanitaria es la del 14 de octubre de 1891. La familia vivía en la zona de lo que hoy es el barrio La Comercial en la calle Carapé. María era cuñada de Sara Mac Lean Platero quien se casó con Nicolás Herrera Cruzet.³²³ El hijo de este matrimonio fue Carlos Herrera Mac Lean, nacido en 1889, quien fue un destacado arquitecto.³²⁴ Es decir, eran primos hermanos, y María decidió darle a su hijo el mismo nombre. Esta práctica de repetir los nombres de primos hermanos mayores o incluso de los padres era bastante común en la época y tenía un profundo significado dentro del núcleo familiar. No se trataba solo de una tradición o un gesto casual, sino de una forma simbólica de perpetuar el linaje y honrar a aquellos que se consideraba dignos de emular. Así, no resulta descabellado suponer que, al darle a su hijo, tres años menor que su primo, el mismo nombre, María buscaba transmitirle, aunque fuera a través de esta elección nominal, parte del prestigio y la herencia que veía en el primero.³²⁵ ¿Esto qué quiere decir? Podría pensarse en las ramas pobres de las familias patricias, las destacadas y las otras, que pensaron en la institución como agente válido para la educación de un hijo. Los familiares de Carlos Mac Lean formaban parte de la élite montevideana, quienes veían en la institución un espacio adecuado para la formación de sus hijos. Este episodio tuvo lugar en 1905, más de veinte años después de la llegada de los primeros alumnos y los propósitos iniciales de la escuela. Para entonces, el contexto batllista ya predominaba, y la figura de Pedro Figari, quien en este caso tenía un

³²² Archivo Museo UTU, Fondo Escuela Nacional de Artes y Oficios. Montevideo, diciembre de 1905 caja 3484 a 3517, 3502. Consta anotado en el libro de matrículas con el número 1350. Este libro sería un tomo diferente al citado que no fue ubicado en la investigación.

³²³ <https://www.genealogiafamiliar.net/getperson.php?personID=I185243&tree=BVCZ>

³²⁴ Biblioteca Digital de Autores uruguayos. Sobre el linaje de los Herrera Mac Lean ver: Carlos A. Herrera Mac Lean, Carlos María Herrera (Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública, 1961). Disponible en: <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/48990>

³²⁵ Este gesto revela cómo los nombres, lejos de ser meras etiquetas, cargaban con un valor social y afectivo que ayudaba a consolidar la identidad y el lugar de los individuos dentro de la estructura familiar. Carlos Herrera Mac Lean fue amigo personal del hijo de Pedro Figari, el arquitecto Juan Carlos, y tuvo una trayectoria artística amplia destacándose también como escritor en distintos medios de prensa. Además, se dedicó a catalogar las obras de Pedro Figari por lo que su vecindad con la institución es comprobada.

vínculo cercano, comenzaba a tener influencia. Como diputado del Partido Colorado, Figari participó en debates sobre la función y los objetivos de la Escuela de Artes y Oficios (EYAO). Resulta paradójico que, a pesar de su cercanía, en 1917 fuera uno de los críticos más severos de la institución, un giro que destaca el contraste entre sus expectativas y la evolución que había tenido la escuela.³²⁶

3.5 El mundo del arte

Este último tramo es, en realidad, el primero, ya que fue el que motivó la investigación de la Escuela. Las preguntas iniciales se centraban en la calidad de los trabajos realizados por los alumnos. Sin embargo, en el repositorio del archivo donde se guardan las carpetas de admisión y los diversos acontecimientos ocurridos en la institución, no se incluyeron los trabajos artísticos de los jóvenes. No se encontraron bocetos ni dibujos que pudieran revelar esta faceta del aprendizaje. A pesar de ello, se combinaron distintas fuentes como las fotografías, artículos de prensa o de revistas, para intentar cerrar el círculo, describiendo, a través de indicios, esta parte fundamental de la vida de la Escuela.

Las imágenes que suscitaron más interés fueron aquellas que muestran los distintos talleres, los lugares de trabajo en los que los alumnos pasaban gran parte del día. Los alumnos fueron fotografiados en diferentes actividades y desde el taller de fotografía tomaron muchas fotos que amplían el acervo de imágenes referidos a la institución. Vale decir que en el entre 1880–1887, aproximadamente, período que se asocia a la presencia del director Belinzon, las fuentes iconográficas y lo que refiere a los dibujos son más profusas ya que la revista *La Ilustración Uruguaya* imprimió los grabados de los alumnos. En tanto en el período posterior, las fuentes se encuentran más dispersas por lo que la metodología fue investigar con datos obtenidos de la combinación de variados tipos de fuentes.

³²⁶ Figari, *Plan general de organización de la enseñanza industrial*.

Las fotografías que se tomaron en Montevideo cobran especial interés porque muestran la ciudad, los lugares, las esquinas y calles que importaron plasmar.³²⁷ Así como las actividades realizadas en los talleres. Algunas de las fotografías posteriores fueron tomadas en días de fiestas nacionales o de Carnaval. En ellas se pueden observar telones pintados, esculturas, a los escenógrafos colocando la última bombita en arcos y peristilos realizados especialmente para la ocasión, a los carpinteros realizando el tablado para que el orador de turno se luciera y hasta se puede escuchar la música a través de la formación de la banda de la Escuela ya que era demandada especialmente por el gobierno para amenizar las fiestas.

A partir de una reflexión sobre el origen de un elemento artístico, su producción y las cuestiones técnicas y subjetivas que lo subyacen, surge la necesidad de objetivar cómo se llevó a cabo esta práctica en la Escuela y cómo se realizaron esos objetos de arte en un espacio de encierro. ¿Cómo lo hacían? ¿Cómo se les enseñaba? ¿Cómo un joven pudo interpretar una pieza de Beethoven o crear un telón para un teatro con una calidad igual o similar a la de un músico o un escenógrafo profesional? Estas preguntas emergen porque el estudio de esta rama de enseñanza estuvo más bien focalizado en los primeros años de existencia de la Escuela, pero no después de la década de 1890. Al explorar estas inquietudes, se abre la puerta a una comprensión más profunda del potencial creativo que se desarrolló en un entorno que, a pesar de sus limitaciones, podría ser pensado como un semillero de talento.

La fotografía que sigue, del taller de platería, hace de muestra de muchas otras. Si bien fotografiar una escena llevaba minutos, en este caso se percibe cierta espontaneidad en las poses de los retratados. Además, muestra que la tarea era ejecutada en conjunto y bajo la supervisión de un maestro.

³²⁷ En la biblioteca Nacional Digital (Bibna) se encuentran más de setenta fotografías tomadas por los alumnos en los años 1882 y 1883 de diferentes edificios de Montevideo con el título de: *Álbum de retratos y vistas fotográficas de la República Oriental del Uruguay*.



Figura 23. Taller de Platería.

1883. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50326>

Algunos alumnos están más interesados que otros, las piezas parecen haber sido puestas a propósito sobre la mesa, los estribos están realizados con un esmero especial y parecen artículos de joyería. Para ilustrar más lo concerniente a qué trabajos de dibujo o arte realizaron, sirve el ejemplo del ya nombrado famoso litógrafo Alfredo Godel, (Paris 1836) quien montó con éxito su negocio en Montevideo, *La Litografía Artística*, establecimiento con el cual ganó prestigio y realizó ediciones de las más variadas revistas como «Álbum Platense», «El indiscreto», etc.³²⁸ Godel realizó trabajos en su taller con alumnos de la Escuela durante la década de 1880 pero luego cayó en bancarrota en la década de 1890. Fue contratado por la EYAO y trabajó allí hasta mediados de la primera década del siglo XX.³²⁹ La relación directa entre un empresario famoso y la institución permiten ver

³²⁸ José María Fernández Saldaña, *Diccionario uruguayo de biografías, 1810-1940*. (Montevideo: Editorial Amerindia, 1945), 566.

³²⁹ Alfredo Godel aparece en los documentos como maestro en Litografía. Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, carpeta 1985. Montevideo: 29 de octubre de 1902.

que los trabajos artísticos de la imprenta en este caso se hicieron en conjunto y eran de mucho nivel. Si las relaciones entre Godel y la Escuela se remontan a los primeros años y siguieron hasta mucho después, puede inferirse que sus trabajos fueron bien recibidos. Otro ejemplo que contradice que la tarea de los alumnos era de baja calidad.

No obstante, en pleno contexto de cambios políticos y sociales en las primeras décadas del siglo XX, algunas cosas permanecieron intactas. La impresión del libro *Una tierra de Promisión* de Carlos Maeso, realizada en 1904, es un claro ejemplo de ello. Este extenso texto, que presentaba un país idealizado sin indígenas y con un clima perfecto, fue presupuestado e impreso en la imprenta de la Escuela. Según Gerardo Caetano, las ideas de este libro sirvieron de base para el discurso del Centenario en la década de 1920, el cual exaltaba el «optimismo, cosmopolitismo, eurocentrismo y la noción de fusión de razas y sentimientos», verdaderas «ideas-fuerza» que esta «literatura oficial» pretendía proyectar sobre la sociedad.³³⁰ El libro, repleto de imágenes decorativas, tenía como objetivo presentar el país al exterior durante la primera presidencia de Batlle y Ordóñez. La paradoja radica en que un gobierno reformador decidiera utilizar los servicios de una institución que, al mismo tiempo, criticaba por sus funciones y sus costos, revelando una contradicción entre el impulso por modernizar y el anclaje en estructuras tradicionales.

En cuanto al arte los documentos gráficos de ese entonces mostraron imágenes públicas y entre ellas se destacaron aquellas que refirieron a la escenificación de la nación durante las fiestas patrias en Montevideo, fotografías que además mostraban la ciudad o los puntos más significativos. Estas celebraciones transformaban la ciudad en un escenario vivo, con arquitecturas efímeras de cartón, yeso y tela que decoraban espacios públicos como plazas y calles. La participación de la Escuela en estos eventos no solo embelleció la ciudad, sino que también reafirmó su papel institucional al conectar la enseñanza artística con la memoria histórica que se

³³⁰ Gerardo Caetano, *Los uruguayos del centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)* (Montevideo: Santillana, 2001), 164.

exhibía en las calles y es allí donde se ve el trabajo de los talleres de yesería, pintura y escultura.

La banda musical estuvo presente en todos los acontecimientos oficiales del período en estudio. Los alumnos que pertenecieron a la banda musical también asistieron a las clases de primaria y aprendían un oficio. El 27 de octubre de 1911 Batlle y Ordoñez firmó un decreto por el cual se aceptó la propuesta del violinista y compositor Luis Sambucetti, para organizar la Orquesta Nacional. Se especificó que debía realizar treinta audiciones mensuales con un presupuesto mensual de 9630 pesos. Esto incluía los setenta profesores necesarios «quedando obligado el señor Sambucetti a utilizar los elementos aptos y competentes de la Escuela de Artes y Oficios que puedan utilizarse con tales fines». Esto fue en 1908 bajo la presidencia de Claudio Williman (1907-1911). La banda se escuchó desde 1880 en estas fiestas bajo la dirección del joven director teniente Gerardo Grasso, que además fue compositor de algunas obras musicales. Sambucetti pasó a dirigir el conjunto a partir de 1908.³³¹

La demostración de arte en el espacio público llevó a que los adultos vieran en la Escuela un lugar adecuado para trabajos artísticos. Juan María Bilbao, padre de Faustino, lo expresa en una carta donde asumió su condición de pobre y solicitó la admisión de su hijo, destacando que allí se formaban «artistas que honrarán nuestra patria». Agregó: «rogándoles quieran admitir a mi hijo Faustino en calidad de alumno interno de la Escuela que con tan acertado criterio Uds. Dirigen, formando así artistas que a lo futuro honraran nuestra patria».³³² Es la única carta que menciona la palabra «artistas» en lugar de un oficio, lo que sugiere que algunos adultos reconocían la presencia de maestros de alto nivel artístico en la institución. Entre los profesores figuraban destacados artistas como Juan Manuel Blanes en

³³¹ Danilo Trelles, *Revista del SODRE* (Montevideo: Consejo Nacional de Gobierno, 1956), 29.

³³² Archivo Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Montevideo, 15 de octubre de 1902, carpeta 1958. Si bien el padre afirma que su dirección es Zapican No. 35, su hijo figura nacido en Tacuarembó el 24 de noviembre de 1888. También figura aparece el nombre de la madre lo que hace pensar sobre su condición de orfandad de madre o su traslado con el padre hacia Montevideo.

pintura, Carlos Arduino en grabación de piedras finas y Eugenio Baroffio en escultura, entre otros.³³³

El caso de los grabados y dibujos incluidos en *La Ilustración Uruguaya*, impresa desde 1883 a 1885, fueron muy estudiados ya que es una fuente accesible, no así los que refieren al período posterior de realización de objetos.³³⁴ Una de las declaraciones del hermano de Arduino desde Florencia afirmaba que la revista estaba tomando proporciones extraordinarias «que ya puede rivalizar con alguna de aquí».

En la revista hubo un espacio que se llamó *Nuestros grabados* en el que se publicaron bocetos de los alumnos sobre variados temas, entre ellos los decorados en las plazas capitalinas a propósito de las fiestas nacionales. Pero además una visita al establecimiento del redactor de un diario capitalino refuerza la idea general que en estas ocasiones se mandaban a hacer telas, carpintería, trabajos en yeso, esculturas para decorar las calles de la ciudad y embellecerla en los días festivos.

En esa carta Arduino dejó su impresión del taller de escultura en yeso y de un alumno, Desiderio Plada quien «fue el autor del busto del Don Joaquín Suárez que en las fiestas del Centenario³³⁵ permaneció expuesto bajo el gran templete de la Plaza Independencia». ³³⁶ Este alumno recibió una medalla por su trabajo.

Los trabajos relacionados a lo escultórico pueden ser rastreados a partir de los artículos de prensa ya que las fiestas nacionales fueron acontecimientos cubiertos con una descripción detallada de estas arquitecturas efímeras permitiendo al lector imaginarse la escena. Con la ayuda de fotografías se puede ver el peso que tuvieron

³³³ Archivo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libro de Olivieri, Cañonera Rivera, Montevideo, 1943, 24.

³³⁴ Daniela Tomeo, «Ilustración Uruguaya: una herramienta del proyecto modernizador en el Uruguay del siglo XIX», *Cuadernos del Claeh*, n.º 118 (2023): 59-76. Además Sobre el análisis del grabado portada de la revista realizado por Juan Manuel Blanes ver: Cristina Heuguerot, «Uruguay: identidad y nación en construcción», *Revista Ibero-Americanos XXXIII* (diciembre de 2007): 76-89. Según la autora esta publicación, propiciada durante el gobierno de Máximo Santos, era una metáfora, el símbolo de un proceso de construcción consciente de la identidad nacional, ya en etapa de consolidación.

³³⁵ No aclara a que centenario se refiere, pero se infiere que podría ser al centenario del nacimiento del político en 1781.

³³⁶ Archivo UTU Fondo Escuela de Artes y Oficios, Libro de Olivieri, Cañonera Rivera, Montevideo, 1943, 46.

estas decoraciones como instrumentos de difusión de los valores de la época. El espacio público se transformó en el soporte para escenificar la nación. ¿Quiénes realizaban las esculturas? ¿Quiénes estuvieron trabajando en las noches previas en estas decoraciones de yeso, cartón y tela? ¿Quién dirigía esta obra?

En el caso de la fiesta del 25 de agosto de 1894 se sabe que las cuatro esculturas de los vértices superiores del arco central colocado en la plaza Independencia fueron obra del escultor Felix Morelli.³³⁷ Morelli hizo varias esculturas de personalidades del momento incluyendo una de Juan Zorrilla de San Martín, orador principal en las celebraciones patrias; también se destacó también como realizador de carrozas de Carnaval. Y aquí está la conexión con la Escuela. En 1912 el diario *La Razón* da cuenta de un desfile de más de dos mil metros de largo, que comenzaba con la carroza del Marqués de las Cabriolas, diseñada por el propio Morelli.

La Comisión de Carnaval del año 1909 recibió nueve carros alegóricos confeccionados por Juan Piantini, Luis Scarzolo Travieso, José Pedro Montero Bustamante, Félix Morelli y Orestes Acquarone para hacerlos circular en los corsos.³³⁸ La relación que interesa es la de Morelli con Juan Piantini (Ancona 1863–Buenos Aires 1924), quien fue el autor de la composición escénica principal de las fiestas del 25 de agosto de 1911 en Montevideo.

³³⁷ *La Unión Colorada*, Montevideo, 27 de agosto de 1894. Para ver biografía del escultor ver: Los italianos en el Uruguay, (Barcelona: Escardó y Araujo: 1920), 520.

³³⁸ *El Siglo*, Montevideo, 21 de febrero de 1909, 1. Para este año los vehículos, a excepción del construido por el Sr. Scarzolo Travieso, iban con 12 músicos de los batallones de infantería. La iluminación era importante con una puesta que incluía el encendido en una hora específica, las 7.30 de la tarde, dirigida por los ingenieros Invernizzi y Ricci. La liturgia festiva incluyó al Rey del Carnaval que salió a las 5 de la tarde por 18 de Julio desde Plaza de Armas hasta Plaza Independencia. Hubo globos inflados con gas representando un elefante de tamaño natural, 2 osos, 5 damas gordas, 2 cerdos, 3 toros, 1 jirafa y otros animales, que formaron el séquito del Rey. Los obreros de la Usina Eléctrica del Estado trabajaron en la colocación de las guirnaldas y lamparillas en la avenida 18 de julio, la calle Sarandí y las plazas. En el centro de la plaza Independencia se colocaron globos luminosos con 1500 lámparas. No faltó el concurso de trajes en el teatro Urquiza y el repartido de juguetes, ni por supuesto, el baile en el Solís. El Carnaval duró hasta el 28 de febrero.

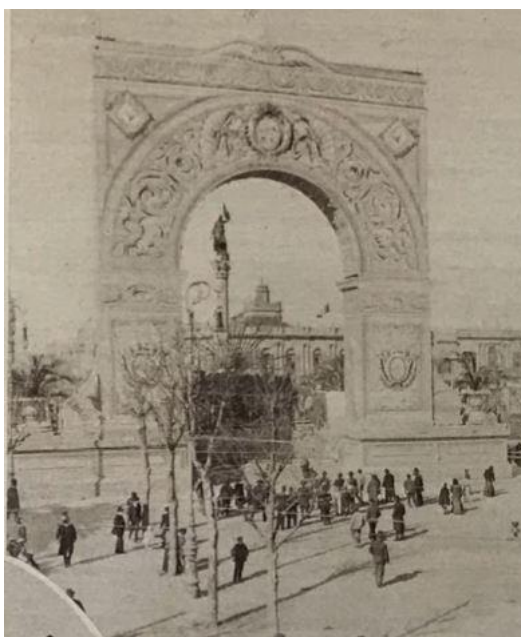


Figura 24. Vista desde 18 de Julio hacia el este en Montevideo. Arco levantado para el festejo del 25 de agosto de 1911. El Dominical del *El Día* del 29 de Abril de 1934.

Desde joven, Piantini se dedicó a las artes plásticas, destacándose su trabajo en la plaza Cagancha, donde se erigió un arco en el ala oeste como principal atracción.³³⁹ Muchos pintores italianos cruzaban el río hacia Buenos Aires, pero también dejaron su huella en Montevideo, impulsando la creación de talleres escenográficos en la ciudad, incluido el de Piantini. Entre los reconocidos artistas que trabajaron en la Academia de Buenos Aires estaban Francisco Stella, Ernesto de la Cárcova, Reinaldo Giudici y Pío Collivadino, quienes lograron reconocimiento internacional.³⁴⁰ La mención de estos artistas resalta no solo su conexión en el contexto rioplatense, sino su influencia en la evolución de las artes aplicadas a la realidad cultural.

³³⁹ Dionisio Petriella y Sara Sosa Miatello, *Diccionario Biográfico Ítalo-Argentino* (Bueno Aires: Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires, 1976), 263.

³⁴⁰ Pío Collivadino llevó a la bienal de Venecia en 1903 «La hora del almuerzo»; Reinaldo Giudici pintó, entre muchas obras naturalistas en Venecia en 1884 «La sopa de los pobres» después de haber ganado un premio en Turin y Ernesto de la Cárcova fue el autor de la pintura «Sin pan y sin trabajo» de 1894. Estos datos fueron tomados de los textos que la Doctora en Historia Laura Malosetti incluye como descripción de las obras en el sitio del museo de Bellas Artes de Buenos Aires donde las obras están expuestas. Para saber más: Laura Malosetti Costa, *Los primeros modernos: arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).

El caso de los artistas mencionados es fundamental para entender que su red laboral era mucho más amplia y que la actividad en otros rubros, como la fiesta o el carnaval, no fue lo suficientemente divulgada, pero igual de importante. A Piantini se lo contrató para la ejecución de los adornos a utilizarse en la fiesta de carnaval y para realizar carros alegóricos y decoraciones para los bailes de máscaras del Solís.³⁴¹ El pintor tenía su taller dentro del teatro mencionado y trabajó codo a codo con el pintor Miguel Benzo quien era ya reconocido en ese tiempo por realizar pinturas sobre Artigas.³⁴² Esta información da cuenta de la transición de actividades y de los lugares de sociabilidad. Se debe destacar su participación en el concurso para el decorado de las pinturas del techo del Solís en 1909 y en la hechura del telón de boca del teatro de la ciudad de Artigas.³⁴³ Piantini fue superado por Carlos Herrera, quien pintaba con el ya nombrado Pío Collivadino, su amigo personal.



Figura 25. Epígrafe: El carro de Piantini en el corso. *La semana*, Montevideo, 12 de febrero de 1910.

³⁴¹ *La Semana*, Montevideo, 12 de febrero de 1910, 27

³⁴² Estos datos son rescatados de la revista *Marcha* el 30 de noviembre del año 1973, No. 1662 de la entrevista que le hizo José Wainer a Enrique Soto, escenógrafo y pintor, nacido en 1885, sobrino de Cipriano Otorgues, quien lo inició en el oficio. También era parte de una sociedad de escenógrafos que dirigía Juan Piantini en Buenos Aires. El título del artículo es: “*El teatro, profesión imposible*”.

³⁴³ Antonella Garateguy. *Teatro Artigas. 100 años*. (Montevideo, Grifelman S. A.: 2017)

No se dispone de información específica sobre si estos trabajos contaron con la colaboración de los alumnos de la Escuela, pero es razonable inferir que así fue, ya que existen datos sobre su participación en la elaboración de carros alegóricos para el Carnaval de 1915. En este desfile hubo doce carros oficiales, uno de ellos realizado por la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que transportaría a la Reina del Carnaval junto a su corte de catorce damas, «espléndidamente vestidas con trajes romanos, rodeadas de los atributos correspondientes. Las tropas del 1° de Caballería tocando la marcha triunfal “Aída” acompañarán a la Reina en su tránsito por la ciudad. Detrás irán los demás carros, el del Marqués conduciendo al popular Lametz, con todo su séquito de polichinelas y tipos característicos».³⁴⁴ Agregaba el periódico que de los 12 carros contratados se destacó entre ellos «el que ha practicado la EYAO cuya grandiosidad y movimiento de la figura llaman la atención».³⁴⁵ La descripción de *El Siglo* decía:

«Al frente y abriendo la marcha las trompas del 1.º de Caballería, uniformadas de soldados romanos y anunciando la entrada de la Reina del Carnaval que la gran carroza “Agripina” rodeada de una corte de diez damas. Luego vendrá la gran carroza confeccionada por la Escuela de Artes y Oficios que será indudablemente, el mejor vehículo alegórico de Carnaval, en el que irá el Marqués con banda de 10 músicos dentro.»³⁴⁶

El quinto carro fue diseñado por el dibujante Orestes Acquarone y se llamó *El triunfo de las Playas*. Este dato es importante porque Acquarone (1875-1952) fue alumno de Goffredo Sommariva desde 1882 y posteriormente incorporado como maestro en la ex Escuela de artes y Oficios.³⁴⁷ El agregado «ex» da pistas para

³⁴⁴ *El Siglo*, Montevideo, 12 de febrero de 1915, 3.

³⁴⁵ *El Siglo* 12 de febrero de 1915, 3. La figura referida es la del Marqués. El artículo describe las diferentes atracciones del evento contando con varios carruajes más, iluminación profusa, caracterizaciones de diferentes tipos como nodrizas o japoneses o turcos, etc. “La iluminación sería la gran vedette del espectáculo con 45000 lamparillas y de acuerdo a lo proyectado por el arquitecto Pitamiglio la Usina Eléctrica del Estado ha preparado un plan novedoso de iluminación que culminará con la que se llevará a cabo en la plaza Constitución por ser las más aparente. En el centro de la plaza Independencia y en los costados este y oeste se colocarán soportes de 18 metros de alto estilo persa que irradiaran luces de múltiples colores, predominando el rojo y el azul. Y 22000 lamparitas y en 18 de julio desde Ejido hasta la plaza Bóvedas iluminadas estrelladas”.

³⁴⁶ *El siglo* 13 de febrero de 1915, 3.

³⁴⁷ W. E. Laroche, *Elementos contributivos a la historia del arte. Orestes Acquarone. Su tiempo, su vida, su obra* (Montevideo: Monteverde, 1951), 3. Orestes Acquarone fue discípulo además de Diógenes Hecquet. Fundó el semanario *La Semana* y colaboró en variados periódicos.

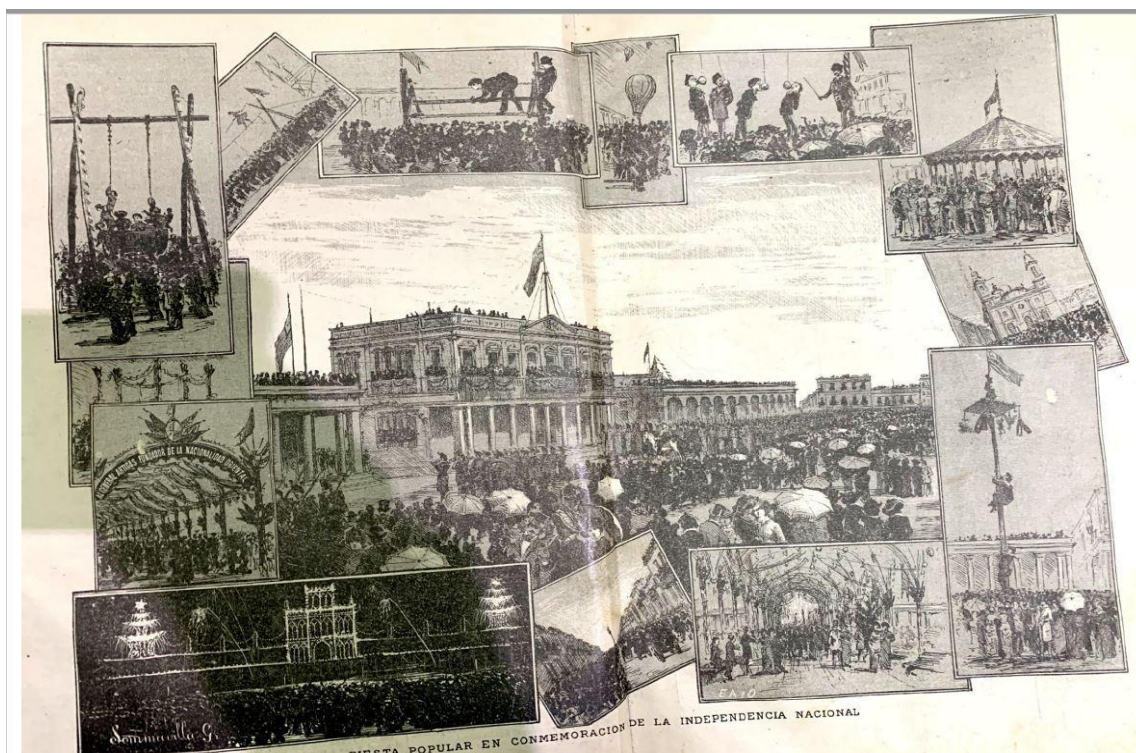
afirmar que Acquarone actuó luego de 1913, cuando pasó a llamarse Escuela Nacional de Industrias.³⁴⁸

La manera de realizar las fiestas populares permaneció constante desde el siglo XIX y continuaron entrado el siglo XX. Los procesos estuvieron relacionados con la escuela a través de su arte. Por ejemplo, en la publicación de 1883 y en un grabado se muestra que la diversión fue una característica importante a tener en cuenta en la organización. Y en ella participaron los mismos maestros.



Figura 26. Ilustración del Arco armado en la Plaza Independencia. *La Ilustración Uruguaya*, Montevideo, 31 de agosto de 1884, No. 26, p. 418.

³⁴⁸ Bralich, *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*, 32.



La ilustración uruguaya mostró en un dibujo los diferentes atractivos de las fiestas, firmados por G. Somnavilla quien le imprimió su impronta artística. Tal fue su influencia que la fachada con arcos biformes góticos se repetirá en las fiestas de 1900.³⁴⁹ La composición muestra en el centro la plaza Independencia, que se reconoce por el edificio del Palacio de Gobierno a la izquierda llena de gente festejando en conjunto. Alrededor las actividades asociadas a esta celebración incluyendo variados juegos que transmiten la sensación de alegría y el castillo debajo a la izquierda que era quemado al final de la fiesta. Quemar un castillo de madera era una tradición colonial que representaba la celebración de victorias, el fin de conflictos o la conmemoración de eventos importantes. Estos castillos, a menudo decorados y elaboradamente contruidos, eran incendiados como parte de las festividades, simbolizando la destrucción de lo viejo para dar paso a lo nuevo. Esta práctica también podía tener connotaciones de renovación y purificación, además de ser un espectáculo visual que unía a la comunidad en una celebración colectiva.

³⁴⁹ Ver firma abajo a la izquierda de Somnavilla.

Si se sigue una línea cronológica la fiesta nacional que celebró los cuatrocientos años del descubrimiento de América en 1892 tuvo a la Escuela como realizadora de las decoraciones en las plazas y calles y en la puesta a punto. En el libro publicado especialmente para la ocasión, «Montevideo Colón»³⁵⁰ mostró una cuidada organización bajo una comisión especialmente elegida formada por Andres Lerena, Matias Alonso Criado, Luis Desteffanis, Samuel Blixen, Francisco Vazquez Cores y Diogenes Hequet. Para la organización de los festejos una comisión ejecutiva entre los cuales figuraron Nicolás Granada, director de la revista *Ilustración Uruguaya* en la década anterior, el doctor Pablo de Maria, Francisco Suñer y Capdevilla, entre otros. Las ilustraciones de la publicación única fueron realizadas por Somnavilla, Corsetti, Hecquet. En el apéndice se encuentran las fotos de las decoraciones en la plaza independencia que estuvieron a cargo del Club Español y la sociedad italiana.³⁵¹ Las celebraciones de este acontecimiento fueron eminentemente religiosas. Mariano Soler, activo obispo de Montevideo, ordenó que durante los días 11, 12 y 13 de octubre, en recuerdo de la llegada de las carabelas de Colón, se realizarán repiques de campanas, rezo del rosario y canto de la Salve Regina en todas las iglesias de las diócesis.³⁵² Las dos comunidades más grandes en cuanto a número, la española y la italiana, fueron las organizadoras. La referencia a Italia no sólo estaba fundada en el origen genovés del personaje sino también en su importancia como elemento identitario, al igual que en el caso de la comunidad española.

³⁵⁰ Comisión del Centenario, *Montevideo Colón* (Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1892).

³⁵¹ Comisión del Centenario, 126.

³⁵² La Santa Sede concedió una gran importancia a la conmemoración del IV Centenario del descubrimiento de América. En julio de 1892, León XIII dirigió la encíclica *Quarto abeunte saeculo* a los episcopados de América, España e Italia para que celebraran el 12 de octubre con un *Te Deum*. En dicho texto, el papa exaltaba el descubrimiento como el acontecimiento «más grande y maravilloso de cuantos se hayan nunca visto» y realizaba una lectura decimonónica del mismo como factor de civilización de los pueblos americanos. Encíclica disponible en latín, italiano e inglés en <<http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/it/ency> (...)

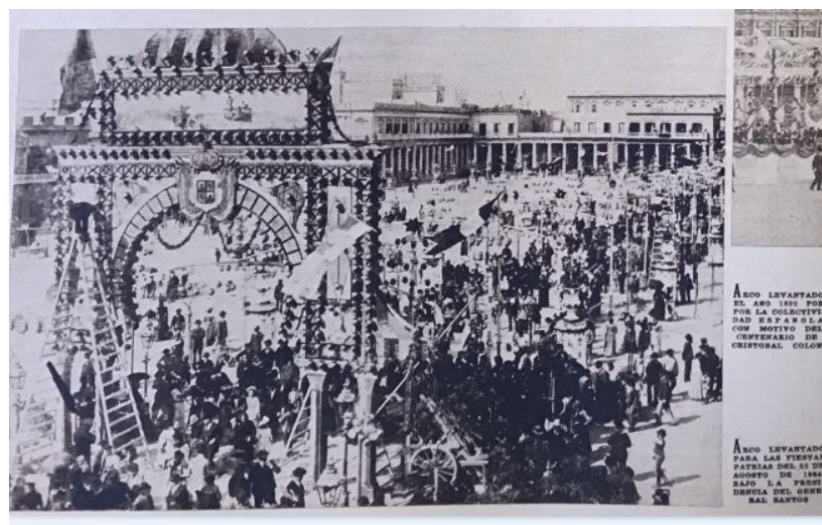


Figura 28. Festejos del Cuarto Centenario del Descubrimiento de América. Plaza Independencia. Dominical *El Día*, 29 de abril de 1934. (Arco realizado por la comunidad española enfrentando a calle Sarandí)³⁵³



Figura 29. Festejos del Cuarto Centenario del Descubrimiento de América. Montevideo. Plaza Independencia. 12 de octubre de 1892. Arco levantado por la comunidad italiana. Vista hacia el oeste, Ciudad Vieja. Foto: 0062FMHB Fuente CdF.

³⁵³ Un detalle significativo es la elección en forma de herradura del arco español que remite a la arquitectura mozárabe que ya formaba parte del repertorio ecléctico de aquellos años. Junto con la vuelta al gótico, los elementos decorativos que recordaban la Alhambra de Granada aterrizaron con fuerza en el territorio oriental. Prueba de ello es la elección de la comunidad española de realizarlo de esta forma. Elección que seguirá vigente hasta bien entrado el siglo XX y que ya estaba consolidado en la región.

En resumen, la permeabilidad de los bordes de la escuela se evidencia en las prácticas de los alumnos, quienes se involucraron en diversas tareas para decorar las fiestas. Este compromiso se reflejó en la organización del Carnaval, un momento propicio para manifestar su pertenencia a la nación en un espacio de celebración y expresión colectiva.

3.6 La visión de Pedro Figari

Una reflexión sucinta acerca de la participación de Pedro Figari es necesaria. Su posición acerca de la educación y el arte fueron muy bien descriptos en sus trabajos y aquí excede su análisis, sin embargo, algunas afirmaciones del abogado acerca de su pensamiento y cuestionamiento a la institución no pueden pasarse por alto.

Las críticas acerca de la cuestión educativa pueden agruparse en torno a variadas figuras que cuestionaron la educación de los primeros años de siglo XX de niños huérfanos y pobres, como Washington Beltrán, Vicente Borro, el arquitecto Alfredo Campos, y varios más. Figuras comprometidas con el país que notaban en el aumento de la población de Montevideo un problema para la economía, la vivienda o el trabajo. Para Figari el objetivo debía ser formar artesanos – artistas u obreros – artistas, no simples operarios más o menos hábiles. Propuso formar «obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad».³⁵⁴ Además propuso cambiar los cursos, ya que para él eran sistemáticos y los alumnos no aprendían. También afirmó «que el alumno busque en cada materia lo que necesita para completarse, y es así como conserva sus energías y entusiasmos que, de otro modo, se pierden en la realización de un sacrificio estéril, casi siempre. El profesor debe ser el consejero, el guía, más no su verdugo mental».³⁵⁵ Figari tenía la idea que el alumno, futuro obrero se debía involucrar más con lo que hacía en el proceso de creación. «De este programa, aun cuando no

³⁵⁴ Figari, *Educación y Arte*, 11.

³⁵⁵ Figari, 34.

pudiera darse por algún tiempo mucha amplitud a la enseñanza, podría asimismo esperarse la formación de obreros preparados para iniciar la transformación del país; y es hasta de buena táctica ir de lo simple a lo complejo, para obtener resultados más positivos».³⁵⁶ A Figari tampoco le convencía el nombre por lo que en su proyecto de 1910 propuso cambiárselo por *Escuela Pública de Arte industrial* que se materializó en 1913.

Su vinculación con esta institución data del año 1910, cuando integró la Comisión Administradora; por lo tanto, conocía de cerca la problemática del trabajo y los oficios y también el funcionamiento interno del establecimiento. Su función como director pretendió acercarse a una nueva manera de pensar el país y la función y el modelo de una educación orientada a la formación artística-artesanal, (de oficios) y/o hacia la incipiente industria nacional.³⁵⁷

Las innovaciones propuestas por Figari comprendieron la eliminación del sistema de internado y los castigos, así como la implementación de una asistencia libre a las clases. No obstante, se debe recordar que ya en 1903 se comenzó el proceso de cambio sobre la visión de la escuela como internado cuando se aceptaron los alumnos como «externos». Figari propuso también la sustitución del diploma por certificaciones; la multiplicación y diversificación de los talleres, la inclusión de mujeres, así como la prioridad absoluta del uso de las materias primas nacionales y la elaboración de diseños basados en formas típicas americanas. Uno de los ejemplos que se pueden observar es el cielorraso de la casa del doctor Carlos Vaz Ferreira en el barrio Atahualpa realizado por los alumnos en 1915. Según Heuguerot los cambios propuestos por Figari explican la explosión productiva que caracterizó este momento de la institución aunque, para la autora su proyecto pudo concretarse a medias.

³⁵⁶ Figari, Pedro, 81:35.

³⁵⁷ Cristina Heuguerot, «La utopía educativa de Pedro Figari en Uruguay: un enfoque psicosociológico» (UBA, Buenos Aires: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, 2008), 2.



Figura 30. Cielorraso en casa de Carlos Vaz Ferreira.

En 1917, Figari, encomendado por el gobierno, realizó duras críticas a la organización de la Escuela de Artes y Oficios, señalando su aparato burocrático y la deficiente preparación de los maestros. En su informe *Lo que era y lo que es la Escuela de Artes*, describió lo que, a su juicio, impedía que la institución alcanzara una enseñanza artística e industrial de calidad.³⁵⁸ Criticó los castigos, la enseñanza basada en «ejercicios» sin propósito claro, y la mala calidad de los trabajos, que se desechaban tras ser completados. También objetó la distribución de los talleres y las condiciones edilicias.

Figari fue particularmente crítico con la primera etapa de la Escuela, señalando que «los alumnos no pensaban», lo que implicaba que la institución, antes de su intervención, era incapaz de formar estudiantes competentes. Subrayó que, bajo su dirección, la transformación fue tan profunda que cambió la apariencia de los alumnos, los talleres y la escuela misma, lo que fue recibido con sorpresa y satisfacción por quienes la conocían con antelación.³⁵⁹ Aunque destacó ciertos

³⁵⁸ Figari, *Plan general de organización de la enseñanza industrial*, 69.

³⁵⁹ Figari, 70.

avances, como la supresión del internado y mejoras en la infraestructura, Figari no solo desacreditó el pasado de la escuela, sino también a los «alumnos antiguos» a quienes denigró frente a los «nuevos».³⁶⁰ Al momento de escribir esas líneas agregó que la aplicación del nuevo régimen fue tan saludable que resultó aplaudido por la prensa de la época y personas «competentes». Uno de los periódicos fue el *Montevideo Times*, diario dirigido a los ingleses y estadounidenses radicados en el país, y escrito en inglés.³⁶¹ Figari se presentó no solo como un reformador, sino como el único capaz de rescatar a la Escuela de lo que consideraba un fracaso total, desestimando todo lo anterior en un gesto que raya en la autocomplacencia.

Aunque Figari tuvo buenas intenciones y logró numerosos cambios acordes a su época, algunos aspectos permanecieron incambiados. El contrato firmado por el padre, madre o tutor siguió vigente, con la única aclaración de si el alumno ingresaba como interno o externo.³⁶² Las urgencias de familias pobres y la posibilidad de dejar a los jóvenes como internos siguió siendo una oportunidad para este sector de la población que poco le importaba si el edificio carecía de alguna ventana, o si los trabajos realizados eran de algún estilo en particular, ya sea más americanista o más clásico.

Si bien Figari conocía la estructura desde muchos años, incluso fue alumno de Somnavilla, amigo de Carlos Herrera Mac Lean, primo de un alumno de la Escuela, su lugar de enunciación pareció estar alejado de los problemas cotidianos y de lo que significó la institución para algunos mayores a cargo.

Su proyecto presentado sobre la creación de una *Escuela de Bellas artes* de 1903 tiene una idea interesante aclarando que «cierto es que no vienen a llenarse con el arte necesidades materiales, más si se llenan otras necesidades a veces tan atendibles y tan estimables cuanto aquellas, en la vida civilizada, puesto que genera

³⁶⁰ Figari, 80.

³⁶¹ Entre las personalidades competentes incluye al arquitecto José P. carré, el ingeniero Ernesto Maupas, el doctor Baltasar Brum, variados ministros y un centenar más de personas pertenecientes a la elite montevideana.

³⁶² Museo UTU, Fondo Escuela de Artes y Oficios, Carpeta “Solicitudes de inscripción 1910-1915, y Contratas A y B, 1916.

mil recursos a la intelectualidad y abre anchas vías de actividad, en su íntima aplicación a las industrias.»³⁶³

Los cuestionamientos de Figari, si bien proceden de un testigo de época, parecen desconocer la realidad cotidiana de algunos alumnos. Es decir, aquellos que se quedaron por sus aptitudes, o aquellos otros que pidieron expresamente quedarse a trabajar en los talleres. La severa crítica del doctor tiene asidero en tanto se entienda que venían de un personaje conocido del ambiente de la elite montevideana, por lo que sus juicios iban a ser escuchados, máxime si se piensa todas las veces que fue invitado a formar parte de la institución, ser el director, y ser un político de reputación reconocido. Figari rechazó el cargo en varias oportunidades, seguramente porque su dedicación como abogado no le hubiera permitido volcar toda la energía en cambiar cuestiones que él consideraba medulares.

³⁶³ Figari, *Plan general de organización de la enseñanza industrial*, 83.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La EAYO fue una institución cuyo origen no contó con un decreto específico que justificara su creación. No obstante, las necesidades de la época, especialmente en relación con menores infractores, infancias vulnerables como niños huérfanos de familias pobres y sin empleo, impulsaron la búsqueda de soluciones. En un período marcado por una fuerte inmigración que hizo aumentar la población considerablemente y en un contexto ideológico variopinto, pero con una fuerte influencia del *higienismo*, la élite intelectual enfocó sus esfuerzos en distinguir a los «normales» de los «anormales».

En esta categoría fueron incluidos delincuentes, niños sin hogar y aquellos que rondaban las calles de Montevideo sin trabajo o mendigando por comida. Este panorama debía ser ordenado y en ese afán surgieron múltiples leyes. Por ejemplo, en 1878, se sancionó el Código de Instrucción Criminal, que estableció, entre otras reformas, el traslado de los presos de la cárcel del Cabildo al Taller Nacional, conocido como Taller de Adoquines. Este momento resulta clave, pues fue allí donde se gestó la EAYO. A los reclusos, quienes convivían con vagos que no habían cometido delito alguno, se les asignó trabajo en la fabricación de implementos bélicos. De esta experiencia surgió la idea de que el trabajo podía ser la solución a los problemas de los marginados, además de mejorar la moral de los encarcelados.

Fue durante el cambio de sede de la Escuela cuando comenzó un período más organizado, con reglas fijas para los admitidos. Entre 1880 y 1890 se establecieron las bases de una institución educativa regida por estrictas normas de admisión, las cuales fueron aceptadas tanto por la élite como por aquellos que vieron en la Escuela un lugar adecuado para dejar a sus hijos. Un sistema de admisión que sólo aceptó jóvenes de 12 a 16 años y que requería la presentación de varios documentos, siendo el más significativo la «contrata», en la que los padres, madres o tutores cedían la patria potestad al Estado por un período de cuatro años. Además, era obligatorio incluir certificados de vacunación, de nacimiento y de filiación, junto con

testimonios de vecinos que avalaran la moralidad de los padres. Este riguroso control sobre las familias se complementaba con una prueba de aptitud intelectual de los jóvenes, que demuestra que no fueron simplemente «vagos» los que llenaban las aulas de la Escuela.

Este dato desmonta la idea de que los jóvenes que ingresaban eran ineptos. De hecho, muchos destacaron en sus aprendizajes, abriendo sus propios talleres al salir de la institución. La Escuela no solo disciplinaba, sino que abría un futuro a quienes, lejos de ser vistos como casos perdidos, lograban destacarse y transformar su destino a través del aprendizaje y el trabajo. La EAYO como institución cobijada por el Estado se adelantó a las reformas propiciadas por Batlle y Ordoñez ya que, al hacerse cargo de los jóvenes a través de la cesión de los padres de la patria potestad, tomó literal y simbólicamente la figura de los padres. El Estado paternalista del período batllista tuvo en este caso un fuerte antecedente.

Se trabajó con la hipótesis de que la Escuela de Artes y Oficios (EYAO) fue una pieza clave en la consolidación de la identidad nacional durante el proceso de formación del Estado nación. Se partió de la idea de que este espacio funcionó como un lugar de circulación de significados, complementando la visión tradicional de que los discursos asociados a la construcción de la nación provenían únicamente de las clases dirigentes. Esto puede decirse que ha sido demostrado habida cuenta de la aceptación por parte de los sectores populares descriptos en esta tesis. Esto no quiere decir que hubo consenso sobre este punto, pero se puede afirmar que estos sectores contribuyeron a forjar factores de identidad del Uruguay de las «cercanías». No obstante, a lo largo de la investigación, cobró gran relevancia el papel de las madres, ya que para ellas esta institución representaba un espacio de aprendizaje para sus hijos que podían adquirir un oficio útil para sostener su hogar. De este modo, no solo se convertía en un lugar de formación, sino también en una herramienta clave para impulsar el ascenso social de sus familias.

La investigación buscó otorgar mayor reconocimiento a la relevancia histórica de la Escuela, demostrando que, aunque concebida originalmente como un centro de corrección a fines del siglo XIX y principios del XX, no se limitó a atender a un

grupo reducido de delincuentes e infractores. La EYAO fue un lugar de formación para diversos jóvenes abandonados por sus padres, en su mayoría pobres, provenientes tanto de Montevideo como de otros departamentos del país. Además, se constató que la condición de orfandad fue sumamente alta, con un mayor porcentaje de padres fallecidos en comparación con madres, lo que en muchos casos hacía de la Escuela una alternativa ante la imposibilidad de las familias de mantener a sus hijos por razones económicas.

La vulnerabilidad social, económica y familiar fue un rasgo constante en muchos de los casos analizados, aunque esto no colocaba a los jóvenes en la categoría de delincuentes. Si bien fue un espacio de corrección, disciplina y control para jóvenes pobres, no puede considerarse dentro del grupo de centros correccionales para delincuentes. Durante el período estudiado las solicitudes de ingreso a la Escuela por parte de padres, madres o tutores no siempre se justificaban únicamente por la conducta de los hijos, sino también por la situación económica de la familia. El certificado de pobreza era un documento clave que permitía el acceso a instituciones de caridad y, en muchos casos, representaba la única oportunidad de garantizar una educación para los niños de las clases populares. Tanto madres como padres recurrieron a este certificado, lo que demuestra la vulnerabilidad compartida por ambos géneros frente a las limitaciones económicas.

Estos documentos se encuentran a lo largo de todo el período. Aunque en más de cuarenta años el país experimentó cambios positivos que buscaban mejorar la situación de los sectores más pobres mediante diversas leyes, especialmente en las primeras décadas del siglo XX, los registros reflejan una inercia burocrática en el sistema. Por ejemplo, la papeleta sanitaria de 1915 resultaba más violenta que el certificado médico de los años 1880 a 1900, ya que sus descripciones literales de las aptitudes físicas de los jóvenes eran mucho más exigentes. Esto contrasta con el tema de las contratas: a partir de 1908, ya no se cedía la patria potestad al Estado, lo cual reflejaba una creciente confianza en el núcleo familiar, respaldada por los avances en los sistemas de apoyo del Estado. No obstante, durante el primer gobierno de Batlle y Ordóñez, que impulsó fuertes políticas de cambio, aún se cedió

la patria potestad. Esta paradoja subraya cómo esos cambios, aunque profundos, demoraron en implementarse plenamente.

En relación con la formación de varones destinada a consolidar una masculinidad hegemónica en el Uruguay de fines del siglo XIX, se concluye que la institución actuó conforme a los parámetros que preservaban el ideal masculino de la época y las relaciones de género imperantes. Uno de los documentos más interesante sobre este punto fue la lista de amonestaciones que mostró varias cosas. Resistencias, amistades peligrosas, conductas que fueron castigadas por que se salían del modelo. Estos documentos reflejaron un desafío implícito a la estructura de disciplina de la institución, subrayando el descontento que sentían algunos alumnos hacia el entorno educativo impuesto, entre ellos, por qué no, al modelo de varón heterosexual asociado al de la familia heterosexual, con roles claramente definidos para varones y mujeres.

Es interesante destacar que este ideal fue respaldado por las mujeres de la época, especialmente por las madres de los jóvenes. A pesar de estar limitadas por su posición social, veían en la escuela una oportunidad para educar a sus hijos y, en muchos casos, mejorar su situación económica, ya que el joven podía trabajar y sostenerlas. Así ellas también contribuyeron a la construcción de esa masculinidad hegemónica, reafirmando los roles tradicionales de género desde su propio contexto. Este doble rol, que las posicionaba tanto como madres aspirantes a una mejor calidad de vida a través de sus hijos, como agentes que sostenían las estructuras patriarcales, revela una profunda contradicción: mientras buscaban una posible autonomía económica, seguían reproduciendo los mismos esquemas de poder que deseaban transformar. Este escenario refleja cómo las instituciones educativas no solo replicaban, sino que reforzaban la configuración y perpetuación de las normas de género y poder en la sociedad, al tiempo que brindaban a las madres un canal de movilidad social.

Además, se pudo trazar la participación de los alumnos en trabajos relacionados con el arte a través de la prensa, que demostraba su presencia hasta el año 1915 en tareas para el Carnaval y las fiestas nacionales, colaborando junto a

artistas internacionales de renombre. Esto no significa que todos los alumnos fueran grandes artistas, pero sí que formaron parte de ese mundo. Estas dinámicas también reflejan cómo la institución se consolidaba como un espacio de trabajo, intercambio de bienes, transacciones financieras y relaciones de poder entre sus miembros, enriqueciendo el aprendizaje.

El mundo del trabajo descrito reveló una red de relaciones que iba más allá de lo estrictamente vinculado a la tarea realizada. Maestros y alumnos colaboraron en numerosas ocasiones con proveedores externos a la Escuela, y aquellos alumnos que se destacaban eran especialmente solicitados como oficiales de calidad por diversos profesionales. También se constató el descontento de profesores, maestros y vigilantes. Diversos documentos revelaron la diversidad de roles que un maestro podía desempeñar en la Escuela, los cuales iban mucho más allá de su función contratada. Durante el día, un «maestro» también podía actuar como portero, hojalatero, músico o cuidador de niños, asumiendo responsabilidades que excedían la enseñanza en el aula. Estas situaciones dieron lugar a quejas a los superiores, que en muchos casos fueron atendidas. Así, aunque la jerarquía institucional era clara, esto no impidió que se escucharan las demandas.

Existía una firme convicción de que el aprendizaje servía como herramienta para transformar a los jóvenes en operarios competentes para el futuro, considerándose este intercambio como legítimo y suficiente, aunque no se realizara un pago en dinero, lo cual permite pensar que los jóvenes trabajaron bajo un régimen de explotación. Asimismo, en estas relaciones se entretejían complejos diálogos entre alumnos, maestros, directores, dueños de talleres y clientes externos. Los numerosos ejemplos relatados muestran que se realizaron trabajos fuera del ámbito estatal, lo que contribuía al sostenimiento de la institución. También se evidenció la valentía y necesidad de los alumnos al redactar informes cuando percibían situaciones injustas, solicitando cambios de horarios, proponiendo la incorporación de un nuevo taller e incluso presentando la firma de setenta y ocho alumnos para destituir a un maestro principal.

Los cuestionamientos sobre la funcionalidad, el costo y el contenido de la enseñanza en la Escuela provinieron del ámbito político y de pensadores preocupados por el tema, como Pedro Figari, quien fue director entre 1915 y 1917. Estos cuestionamientos son relevantes por varias razones. En primer lugar, reflejan la preocupación de la élite intelectual y gubernamental por una educación de calidad. Desde 1899, cuando el decano Monteverde publicó las ideas de José Serrato sobre transformar la Escuela en una de aprendices, hasta las propuestas de Figari en 1910 y años posteriores, el debate se alineó con las ideas de cambio propias del contexto batllista, en el que todo lo vinculado al ámbito castrense parecía no tener lugar.

Esta situación revela cómo, en dos décadas, la posición de la Escuela dentro de la esfera del poder cambió drásticamente: las escuelas militarizadas ya no eran el modelo acorde con los proyectos sociales impulsados por el gobierno. Si bien la Escuela era una institución estatal vista como un apoyo social para familias pobres, su componente asistencial fue ignorado debido al peso de su historia y su origen. Los gobiernos batllistas, que abogaban por la asistencia social, no valoraron adecuadamente el sistema de internado, que representaba un costo menos para las familias de bajos recursos. No obstante, estos puntos, las madres, padres y tutores seguían considerando la Escuela un espacio de aprendizaje para sus hijos. Estos debates no solo exponen las tensiones entre el pasado y las nuevas aspiraciones sociales, sino también la complejidad de transformar una institución con un legado tan arraigado.

Más difícil resulta extraer conclusiones sobre la calidad de los trabajos, especialmente artísticos, también objetada por el doctor Figari; en su interpretación la enseñanza y el resultado de los trabajos eran deficientes, aunque esta tesis se aproxima más a la idea contraria. Los múltiples pedidos de talleres y profesionales reputados que solicitaron sus servicios así lo demuestran. Por lo tanto, podría ser necesaria una revisión de este tema, dado que personas externas vieron en la institución un proveedor viable, lo cual contrasta con las ideas de Figari.

Si bien su gestión fue destacada, introduciendo cambios fundamentales como la reforma del sistema de internado y la inclusión de talleres mixtos, promovió la idea de una enseñanza precaria, cuestionando tanto a los profesores como a los estudiantes de los años anteriores. En definitiva, la posición de Figari no solo subrayaba las deficiencias del pasado, sino que construía una narrativa en la que su propio rol como reformador emergía como indispensable. En esta tesis se entiende que esta narrativa, generada por un pensador destacado, contribuyó a consolidar la idea negativa sobre la Escuela porque para muchos no era solo un espacio de aprendizaje artístico, sino una solución a las dificultades económicas que enfrentaban.

Mientras Figari aspiraba a elevar la enseñanza hacia el arte y las industrias, las familias veían en el internado una oportunidad de supervivencia para sus hijos y un lugar que los ayudaba económicamente ya que por lo menos los exceptuaba de mantenerlos por un periodo de cuatro años. Así, su proyecto, aunque ambicioso, demostró estar desconectado de las necesidades más inmediatas de la población a la que la Escuela pretendía servir.

En resumen, a lo largo del período 1878 - 1915, la Escuela de Artes y Oficios no solo cumplió un rol formativo, sino que fue un reflejo de las dinámicas sociales y económicas de su época. Se trató de un espacio donde convergieron las tensiones entre el control social, las aspiraciones de ascenso económico y la consolidación de identidades de género. Las reformas impulsadas a lo largo del periodo, especialmente en el tramo intermedio que esta tesis propone, aunque significativas, no alteraron en profundidad las estructuras de poder vigentes, sino que, en muchos casos, reforzaron los valores tradicionales. No obstante, si bien puede considerarse un espejo de las contradicciones y limitaciones de su tiempo, es cierto que esto no la coloca en el papel de haber sido solo un repositorio de jóvenes internos que no aprendían. En esta tesis se trató de mostrar que esta narrativa es, por lo menos, cuestionable.

La Escuela fue, sin duda, un espacio de control, pero también representó para muchos padres y madres de sectores populares de Montevideo una tabla de

salvación ante la precariedad económica. Sus hijos eran mantenidos por el Estado durante cuatro años y, en la mayoría de los casos, egresaban con un oficio que les permitía integrarse al mundo del trabajo como adultos con herramientas básicas para sostenerse. Este hecho no elimina las fallas de la institución, pero sí revela la complejidad de darle su justo lugar como un espacio de identificación y oportunidad para una porción significativa de la población uruguaya.

Fuentes

Documentación de archivo.

Archivo General de la Nación (AGN), Fondos particulares, carpeta 178.

Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios, Cajas 1884 a 1915.

Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios *Libro de Matriculas*, (1885-1902) Museo UTU.

Archivo Museo UTU, Fondo de la Escuela de Artes y Oficios Libros de Cnel. Olivieri. Archivo Museo UTU.

MHN, Casa Lavalleja, Fondo Documentos manuscritos. Carpetas 2045, 2045, 2046, 2048, 2049, 2050.

Archivo de Fotografía, CdF.

Colección personal Eduardo Porciúncula, Memoria del Cnel. Arquitecto Alfredo Campos sobre edificio de la Colonia de Varones de 1911.

Álbum de fotografías de la Escuela de Artes y Oficios entre los años 1882 y 1883.

<http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50310>

Fuentes bibliográficas

Beltrán, Washington. Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil. Montevideo: Cámara de representantes, 1988.

Borro, Vicente. La delincuencia en los menores. Causas - Remedios. Montevideo: Talleres Gráficos Gimenez, 1912.

Código Civil Libro IV.

Fernández Saldaña, José María *Diccionario uruguayo de biografías, 1810-1940*. (Montevideo: Editorial Amerindia, 1945), 566.

Figari, Pedro, *Educación y Arte*, vol. 81, Clásicos uruguayos (Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965);

Pedro Figari, *Plan general de organización de la enseñanza industrial* (Montevideo: Imprenta Nacional, 1917).

Lenguas, Luis. *Reformatorios*, 1923.

Monteverde, Juan. *La actual Escuela de Artes y oficios y la Escuela Politécnica proyectada* (Montevideo: El Siglo, 1899).

Ordoñana, Domingo. *Pensamientos Rurales sobre necesidades sociales y económicas de la República* (Montevideo: Imprenta Rural, 1892). Tomo I y II.

Piñeyro del Campo, Luis. *Comisión Nacional de Caridad y Beneficiencia Pública. Sus establecimientos y servicios*. (Montevideo: Comisión Nacional de Caridad, 1905).

Revista de Arquitectura, Año 1, Num, 6, febrero- marzo 1915.

Comisión del Centenario, *Montevideo Colón* (Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1892).

Prensa

La Defensa. Montevideo, miércoles 7 de septiembre de 1887.

Dominical del diario *El Día*, Abril de 1934.

La Unión Colorada, Montevideo, 27 de agosto de 1894.

El Siglo, Montevideo, 21 de febrero de 1909 y 12 y 13 de febrero de 1915.

La Semana, Montevideo, 12 de febrero de 1910

La ilustración uruguaya. 1883 -1885.

Revista Rojo Y Blanco, vol. 64. Montevideo, 19 de enero y 9 de marzo de 1902.

Revista *Marcha* el 30 de noviembre del año 1973, No. 1662

Bibliografía

- Acevedo, Eduardo. *Anales históricos del Uruguay. Tomo 4. Abarca los Gobiernos de Latorre, Vidal, Santos, Tajes y Herrera y Obes, desde 1876 hasta 1894. Vol. IV.* Montevideo: Barreiro y Ramos, 1934.
- Agulhon, Maurice. *La Sociabilité méridionale. confréries et associations dans la vie collective en Provence orientale à la fin du 18ème siècle Tome I Tome I.* Aix en Provence: La Pensée universitaire, 1966.
- Aldrichi, Clara. «La ideología antisemita en Uruguay. Su contexto católico conservador. (1870 - 1940)». En *Antisemitismo en Uruguay. Raíces, discursos, imágenes (1870 - 1940)*, 129-204. Montevideo: Trilce, 2000.
- Alonso Criado, Matias. *Colección Legislativa de la república oriental del Uruguay. Vol. XVII.* Montevideo: El Siglo, 1894.
- . *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay o sea Recopilación cronológica. Tomo 3.* Montevideo: Est. Tip. de La Jolca, 1877.
- . *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay o sea Recopilación cronológica. Tomo 5 (Apéndice II).* Montevideo: Est. Tip. de La Jolca, 1876.
- . *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay. Recopilación Cronológica Tomo XII.* Montevideo: Barreiro y Ramos, 1890.
- Alonso, Laura. *Edificios llenos de luz. Arquitectura escolar y disciplinamiento durante el primer gobierno batllista.* Montevideo: Inédito, 2019.
- Alvarez Constantín, Facundo. «A la búsqueda de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en Uruguay (1912-1925)». *Claves. Revista de Historia* 3, n.º 4 (2017): 191-218.
- . «Con voz propia: Mujeres jóvenes frente a la tutela estatal. Uruguay (1911-1934).» Udelar: FHCE, 2023.
- Alvarez, Facundo. «“Ese menor es de muy buena marcha” El proceso de tutela estatal y la construcción de la minoridad en Uruguay (1911-1934)». Tesis de Maestría, Universidad de Montevideo, 2022.
- Alvarez Lenzi, Ricardo, Mariano Arana, y Livia Bocchiardo. *El Montevideo de la expansión: 1868-1915.* Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1986.
- Ardao, Arturo. *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay.* Montevideo: Universidad de la República, 1968.
- Aresti, Nerea. «La historia de género y el estudio de las masculinidades. reflexiones sobre conceptos y métodos.» En *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género.*, 173-93. España: Comares, 2018.
- Badinter, Elizabeth. *X Y La identidad masculina.* Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- Bailón Vásquez, Fabiola. «La Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca, 1889-1901». *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, n.º 44 (2012): 137-73.

- Barracchini, Hugo, y Carlos Alezor. *Historia urbanística de la ciudad de Montevideo. Desde sus orígenes coloniales a nuestros días*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.
- Barrán, Jose Pedro. «El adolescente, una creación de la modernidad?» En *Historias de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920*, 2:175-99. Montevideo: Taurus, 1996.
- Barrán, José Pedro. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: la cultura «bárbara,» 1800-1860, el disciplinamiento, 1860-1920*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008.
- . *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo ". El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008.
- . *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos*. Montevideo: Banda Oriental, 1995.
- Barrán, José Pedro, y Benjamín Nahum. *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1986.
- . *El Uruguay del novecientos*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1979.
- Barrios Pintos, Aníbal. *Montevideo: los barrios*. Vol. I. Montevideo: Nuestra Tierra, 1971.
- Beltrán, Washington. *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil*. Montevideo: Cámara de representantes, 1988.
- Beretta Curi, Alcides. «Maestros, artesanos, aprendices e industriales en el Montevideo de la modernización: La formación de mano de obra, entre el taller y la Escuela de Artes y Oficios (EYAO) (1870-1915)». *Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos III* (2022): 101-30.
- . «Una actividad nueva para hombres nuevos: inmigración europea y formación de la clase empresaria industrial». En *El imperio de la voluntad. Una aproximación al rol de la inmigración europea y al espíritu de empresa en el Uruguay de la temprana industrialización 1875-1930*, 31-51. Montevideo: Fin de Siglo, 1996.
- Beretta Curi, Alcides, y Ana García Etcheverry. *El imperio de la voluntad: una aproximación al rol de la inmigración europea y al espíritu de empresa en el Uruguay de la temprana industrialización, 1875/1930*. Montevideo, Uruguay: Editorial Fin de Siglo, 1996.
- Bianchi, Diana. *La Ilustración española y la pobreza. Debates metropolitanos y realidades coloniales*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2001.
- Borro, Vicente. *La delincuencia en los menores. Causas - Remedios*. Montevideo: Talleres Gráficos Gimenez, 1912.
- Bralich, Jorge. *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*. Montevideo: Universitas, 1991.
- Bryan, Angel. *Apuntes sobre la epidemia de cólera de 1886 -1887*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1895.
- Burdé, Guy y Herve Martin. *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1999.
- Burke, Peter. *Historia y teoría social*. Mexico: Instituto Mora, 2000.
- Caetano, Gerardo. *Los uruguayos del centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Santilana, 2001.

- Caetano, Gerardo, y Roger Geymonat. *La secularización uruguaya (1859 - 1919)*. Montevideo: Taurus, 1997.
- Caetano, Gerardo, Perez, Cecilia, y Tomeo, Daniela. «Baroffio, arquitectura y primer batllismo: las bases físicas de un modelo de ciudadanía». En *Eugenio Baroffio, Gestion urbana y arquitectonica 1906-1956*, 23-38. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República Uruguay, 2016.
- Caetano, Gerardo, y José Pedro Rilla. *Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al MERCOSUR*. Colección CLAEH. Montevideo, Uruguay: Editorial Fin de Siglo, 1994.
- Caimari, Lila. *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina (1880 - 1955)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.
- . «Los historiadores y la “cuestión criminal” en América Latina. Notas para un estado de la cuestión.» *Revista de Historia de las Prisiones* 2 (2016): 5-15.
- . Usos de Foucault en la investigación histórica. Conferencia 30 de abril de 2005, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Callorda, Pedro Erasmo. «En el Colegio Pío». En *El tiempo viejo: crónicas y memorialistas*, 91-110. Montevideo: CELA (Centro Editor de América Latina, 1968.
- Carmona, Liliana, y María Julia Gómez. *Montevideo, proceso planificador y crecimiento*. Montevideo: SAU, 1999.
- Cestau, Saúl D. *Derecho de Familia y Familia*. Montevideo: Udelar Facultad de Derecho, 1982.
- Connell, Robert W. «La organización social de la masculinidad». En *Masculinidad/es: poder y crisis*, V. 24:31-48. ISIS- FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 1997.
- Cossse, Isabella. «La Historia de la sensibilidad: innovación historiográfica y provocación intelectual ..» *Revista Bibna*, n.º 8 (2013): 191-204.
- Cuadro Cawen, Inés. «Antifeminismos en el Uruguay en las primeras décadas del siglo XX.» En *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. De la contrarrevolución a la Segunda Guerra Mundial*. Coords. Gerardo Caetano y Magdalena Broquetas. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2022.
- . «Entre la igualdad y las diferencias: el concepto “feminismo” en Uruguay a inicios del siglo XX.» *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas.*, n.º 7 (2018): 63-99.
- . «Los varones reaccionan. Masculinidades en el Novecientos uruguayo.» *Avances del Cesor* 20, n.º 29 (2023).
- Da Silveira, Nicolás. «La Banda de Música integrada por los “menores” que asistieron a la Escuela de Artes y Oficios». *Revista de Encuentros Latinoamericanos*, 2023, 107-30.
- Dalla - Corte, Gabriela. *El archivo de señales del hogar del huérfano de Rosario. Niñez, identidad y Migración (1879-1914)*. Rosario: ProHistoria, 2013.
- De Santiago, Rafael. «La enseñanza técnica en el Uruguay en el siglo XIX. El aporte del ejército». En *Boletín del Ejército*, 291-293:113-20. Montevideo: Departamento de Estudios Históricos del Estado Mayor del Ejército, 1996.

- Delio, Luis Maria. «Algunas reformas de planes de estudio de enseñanza secundaria durante el período 1908–1935». *Repositorio.cfe.edu.uy*, s. f., 71-84.
- Demarco, Cecilia. «Tipógrafos y esfera pública en Montevideo. 1885-1902». *Revista Encuentros Latinoamericanos* III, n.º 2 (2019): 303-29.
- Di Liscia, María Silvia, y Ernesto Bohoslavsky. *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.
- Duffau, Nicolás. «La historia de la locura en Uruguay. Una reflexión historiográfica en torno a la obra de José Pedro Barrán .» *Revista Bibna*, n.º 8 (2013): 205-216.
- Duffau, Nicolás y Pellegrino, Adela. «Entre el cambio de modelo demográfico y la sociedad que se transforma: población y sociedad (1880 -1930)». En *Uruguay. Reforma social y democracia de partidos. Tomo II. 1880 -1930*. Montevideo: Planeta, 2016.
- Duffau, Nicolás. y Pollero, Raquel. «Población y sociedad.» En *Uruguay. Revolución, Independencia y construcción del Estado. 1808/1880*, Coords. Ana Frega y Gerardo Caetano, 175-222. Montevideo: Planeta, 2015.
- Fernández Saldaña, José María. *Diccionario uruguayo de biografías, 1810-1940*. Montevideo: Editorial Amerindia, 1945.
- Ferro, Gabo. *Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Buenos Aires: Marea, 2017.
- Fessler, Daniel. *Derecho penal y castigo en Uruguay (1878-1907)*. Montevideo: Universidad de la República, 2012.
- . «Una cárcel correccional en Montevideo: La búsqueda de un espacio para encausados (1882 - 1932)». *Revista Tiempo histórico*, n.º 18 (junio de 2019): 101-22.
- . «Una sociedad sin patíbulos». En *Pedro Figari. El presente de una utopía.*, 113-31. Montevideo: Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (umtec), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016.
- Figari, Pedro. *Educación y Arte*. Vol. 81. Clásicos uruguayos. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965.
- Figari, Pedro. *Plan general de organización de la enseñanza industrial*. Montevideo: Imprenta Nacional, 1917.
- Foucault, Michel. *Saber y verdad. Genealogía del poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- . *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.
- . *Historia de la locura en la época clásica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Frega, Ana. «La formulación de un modelo. 1890 – 1918.», en *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 2010.
- Freidenraij, Claudia. «La niñez desviada, La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, c. 1890-1919». Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- Garateguy, Antonella. *Teatro Artigas. 100 años*. Montevideo: Grifelman S. A., 2017.

- Garcé García y Santos, Alvaro. «Del taller de Adoquines a nuestros días: noticia histórica y problemática actual de las prisiones uruguayas». *Revista Facultad de Derecho*, 2001, 45-60.
- Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*. 1ª ed. en este formato. Imprescindibles. Barcelona: Península, 2016.
- Goldaracena, Ricardo. *El libro de los linajes. Tomo 3*. Montevideo: Arca, 1981.
- Gonzalez Sierra, Yamandú. *Del hogar a la fábrica ¿deshonra o virtud?* Montevideo: Nordan - Comunidad, 1994.
- Herrera Mac Lean Carlos A. Carlos María Herrera (Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública, 1961).
- Heuguerot, Cristina. «La utopía educativa de Pedro Figari en Uruguay: un enfoque psicosociológico». UBA, Buenos Aires: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, 2008.
- . *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: Una colmena sin zánganos (1878-1916)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2002.
- . «Militares-empresarios en la Escuela de Artes y Oficios». En *Artesano de dos mundos: diálogos y problemas de investigación*, 189-202. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
- Hobsbawm, E. J. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2004.
- Hobsbawm, Eric J. *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. Madrid: Siglo XXI, 2009.
- Islas, Ariadna. *Iconografía Republicana. Imágenes y conceptos políticos en el Uruguay (1830 -1930)*. Montevideo: Universidad de la República, 2023.
- Jablonka, Ivan. *Ni père ni mère. Histoire des enfants de l'Assistance publique (1874-1939)*. París: Éditions du Seuil, 2004.
- Jacob, Raúl. *El Uruguay de Terra 1931 -1938*. Montevideo: Banda Oriental, 1983.
- Koselleck, Reinhart. *Futuro, pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Laroche, W. E. *Elementos contributivos a la historia del arte. Orestes Acquarone. Su tiempo, su vida, su obra*. Montevideo: Monteverde, 1951.
- Le Breton, Andre. *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2002.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel. *Montaillou, aldea occitana de 1294 a 1324*. Traducido por Mauro Armiño. Clásicos radicales. Barcelona: Taurus, 2019. <https://www.overdrive.com/search?q=3327E261-88BE-4BAA-9F31-03285B27CC50>.
- Lefebvre, Henri. *La producción del espacio*. Madrid: Capitan Swing, 2013.
- Lenguas, Luis P. *Reformatorios*, 1923.
- Leopold Costábile, Sandra. *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Biblioteca Plural, 2014.
- Levi, Giovanni. *Microhistorias*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2019.
- Levi, Giovanni, y Javier Gómez Rea. *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea, 1990.
- Luis Piñeyro del Campo. *Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública. Sus establecimientos y servicios*. Montevideo: Comisión Nacional de Caridad, 1905.

- Malosetti Costa, Laura. *Los primeros modernos: arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Mañé Garzón, F. Enrique Estrázulas (1848 – 1905). Montevideo: Soc. Hist. Med, 1986.
- Marchese, Valentina. «Solicitud de declaratoria de bien con carácter de “Monumento histórico Nacional” Ex - Cárcel Miguelete». *Depto. Patrimonio Edificio, DNA, MTOP*, 2018.
- Martínez Montero, Alcides, y Ernesto Villegas Suárez. *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. Montevideo: Universidad del Trabajo del Uruguay, 1967.
- Mazzucchelli, Aldo. *La mejor de las fieras humanas*. Montevideo: Taurus, 2010.
- Medero, Santiago. «Arquitectura, territorio y gubernamentalidad. El caso de los hospitales públicos en las primeras décadas del siglo. XX en Uruguay». *Anales de investigación de Arquitectura* 11 (2021). <https://doi.org/10.18861/ania.2021.11.2.3167>.
- Montero Bustamante, Raul. «El Doctor Ildefonso García Lagos». En *Revista Histórica*, X:206-36. Montevideo: Museo Histórico Nacional, 1922.
- Monteverde, Juan. *La actual Escuela de Artes y oficios y la Escuela Politécnica proyectada*. Montevideo: El Siglo, 1899.
- Osta Vázquez, María Laura. *La infancia en el torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX*. Montevideo: BMR Académica, 2020.
- Olivero Roberto. *El edificio central de la facultad de Agronomía, testigo centenario de una historia*. (Montevideo, CSIC: 2013),
- Padilla, Antonio. *De Belem a Lecumberri. Pensamiento social y penal en el México decimonónico*. Ciudad del México: Archivo General de la Nación, 2001.
- Perna, Walter. «Iconografía cordonense. Tres motivos históricos». *Mundo Uruguayo*, n.º 1773 (16 de abril de 1953): 16-19.
- Peruchena, Lourdes. «“La madre de nosotros” Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos». Tesis de doctorado, Udelar, 2020.
- Petriella Dionisio y Sara Sosa Miatello. *Diccionario Biográfico Italo – Argentino*. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri, 1976.
- Porciúncula Salgado, Eduardo. «Gral. Arq. Alfredo R. Campos, Legado y Patrimonio». *Boletín Histórico del Ejército*, n.º 363 (2023): 1-96.
- Publicación Oficial. *Legislación Escolar cronológica 1898 -1903*. Vol. 5. Montevideo: Escuela Nacional de Artes y Oficios, 1905.
- Real de Azúa, Carlos. *El impulso y su freno, tres décadas de batllismo y las raíces de la crisis uruguaya*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1964.
- Rodríguez Villamil, Silvia. *Escenas de la vida cotidiana. La antesala del siglo XX (1890 - 1910)*. Montevideo: Banda Oriental, 2006.
- Rodríguez Díaz, Universindo. *Los sectores populares en el Uruguay del Novecientos*. Vol. Primera Parte. Montevideo: Editorial Compañero, 1989.
- Salessi, Jorge. *Médicos maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires, 1871-1914)*. Rosario: Viterbo Editora, 1995.

- Sanchez Alvarez, Mariela. «Mujeres institucionalizadas por convicción y sujeción en las postrimerías del siglo XIX: Análisis de un caso: Asilo confesional de la Congregación Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor 1876 - 1923.» Udelar: Facultad de Ciencias Sociales, 2006.
- Sapriza, Graciela. «Las ineludibles monjas del Buen Pastor en la cárcel de mujeres (Uruguay-1898-1989)». *Descentrada* 32 (2019).
- Scarone, Arturo. *Uruguayos contemporáneos. Nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1937.
- Schmidt, Claudia. *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la «capital permanente»*. Buenos Aires, 1880-1890. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012.
- Sempol, Diego. *De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984 - 2013)*. Montevideo: Debate, 2013.
- Sienra, Mariana. «Las clases pasivas civiles y militares en el Uruguay». *Boletín de Historia Económica*, n.º 5 (2006): 98-111.
- Thul Charbonnier, Florencia. «Género, raza y clase en la formación de un mercado de trabajo capitalista. Las amas de leche de Montevideo (1852-1890)». *TRASHUMANTE* 20 (2022): 6-26.
- Tomeo, Daniela. «Ilustración Uruguay: una herramienta del proyecto modernizador en el Uruguay del siglo XIX». *Cuadernos del Claeh*, n.º 118 (2023): 59-76.
- Torena, Daniel. «Historia del Cuartel treinta y Tres Orientales». *Revista Estrategia*, 2012, 107-19.
- Trelles, Danilo. *Revista del SODRE*. Montevideo: Consejo Nacional de Gobierno, 1956.
- Uriarte, Carlos E. «Acerca de la Pena: desde Figari hasta hoy». En *Pedro Figari. El presente de una utopía.*, 89-112. Montevideo: Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (umtec), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016.
- Vidal, Guadalupe. «Ayer, campo dramático; hoy, colmena ciudadana. EL CORDON». *Mundo Uruguayo*, n.º 1773 (16 de abril de 1953): 4-13.
- Zapiola, Carolina. «¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890». En *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- . *Excluidos de la niñez menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2019.
- Zimmermann, Eduardo A. «Racial Ideas and Social Reform: Argentina, 1890-1916». *Hispanamerhistrevi The Hispanic American Historical Review* 72, n.º 1 (1992): 23-46.