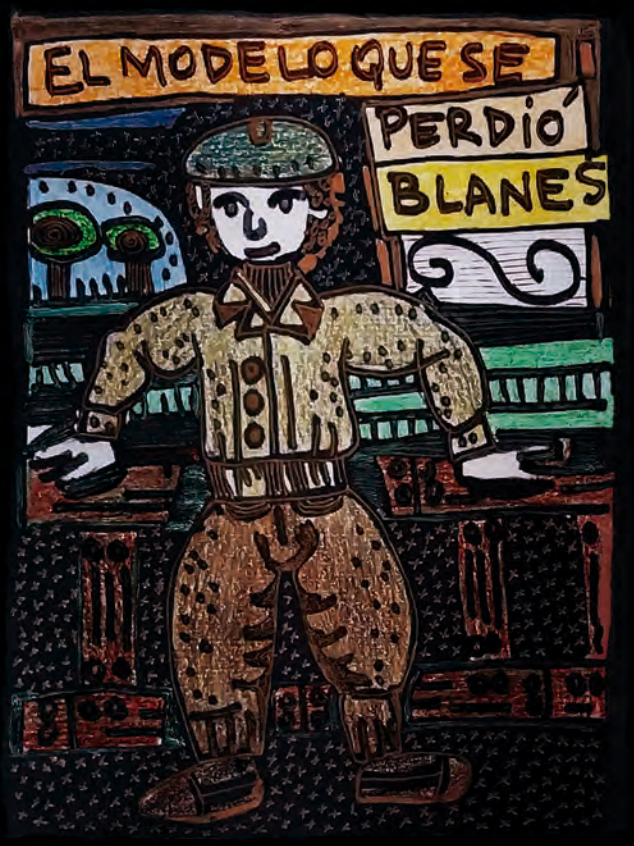
INFANCIAS, PEDAGOGÍAS Y SABERES PSI EN EL URUGUAY DE 1951 A 1984

Ana María Fernández Caraballo, Alejandra Capocasale Bruno



Esta obra obtuvo el Premio Único en la categoría Ensayos de Ciencias de la Educación modalidad inédita de los Premios Nacionales de Literatura 2023.

Ministerio de Educación y Cultura | Dirección Nacional de Cultura | INLET Instituto Nacional de Letras

ANEP Consejo de Formación en Educación

Universidad de la República Uruguay

Facultad de Psicología Universidad de la República | CIC-P Centro de Investigación Clínica en Psicología

FHCE Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Facultad de Artes

isef Instituto Superior de Educación Física

INFANCIAS, PEDAGOGÍAS Y SABERES PSI EN EL URUGUAY DE 1951 A 1984

Dirección

Ana María Fernández Caraballo

Alejandra Capocasale Bruno

Autores

Ana María Fernández Caraballo, Alejandra Capocasale Bruo, Susana Martínez, Magdalena Filgueira, Magalí Pastorino, Limber Santos Casaña, Cecilia Ruegger, Karen Kühlsen, Martín Caldeiro, Inés Scarlato, Camilo Rodríguez Antúnez, Anahí Lagos, Iael Acher, Silvana Espiga, Laura Osta, Gabriela Ferreira Olaso, María Graciela García, Luz Costa, Adriana de los Santos, Paula Gauna, Lorraine Baker, María Cristina González

Ministerio de Educación y Cultura | Dirección Nacional de Cultura | INLET Instituto Nacional de Letras

ANEP Consejo de Formación en Educación

Universidad de la República Uruguay | Facultad de Psicología Universidad de la República | CIC-P Centro de Investigación Clínica en Psicología | FHCE Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Facultad de Artes | isef Instituto Superior de Educación Física

Editora responsable: Alejandra Capocasale Bruno
Diseño de tapa: Pierina De Mori. Dibujos: Magalí Pastorino. Color de dibujos: Alejandra Capocasale Bruno
Correctora de estilo: Mtra. Lic. Leticia Stable
Diseño y Diagramación: Pierina De Mori - Departamento de Comunicacionesc- CFE-ANEP

ISBN: 978-9915-9584-3-9
Montevideo, febrero de 2024

Esta obra obtuvo el Premio Único en la categoría Ensayos de Ciencias de la Educación modalidad inédita de los Premios Nacionales de Literatura 2023.

ANEP | CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

Prof. Víctor Pizzichillo
Presidente

Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías
Consejera

Lic. Patricia Revello Silveira
Consejera

Mag. Prof. Nirian Carbajal Rodríguez
Consejera (Orden Docente)

Prof. Yamila Araujo
Consejera (Orden Estudiantil)

Esc. Rosana García Paz
Secretaria General

Febrero de 2024

¿Cómo saber que lo que retorna es lo que había desaparecido? ¿Que no aparece solamente, sino que reaparece? La primera reacción es impugnar su realidad. Lo pasado no está ahí, lo que está ahí es presente.

Lyotard, *Lecturas de infancia* (1997, p. 17)

Una teoría de la experiencia solamente podría ser en este sentido una teoría de la in-fancia, y su problema central debería formularse así: ¿Cómo es posible la in-fancia en tanto que hecho humano? Y si es posible, ¿cuál es su lugar?

Agamben, *Infancia e historia* (2007, p. 64)

Índice

Prólogo _____ 9
Dra. Patricia Viera Duarte

Proemio. Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la predictadura y la dictadura cívico-militar (1951-1984) _____ 13
Ana María Fernández Caraballo y Alejandra Capocasale Bruno

La construcción de las infancias como sujetos sociales y de derecho en el Uruguay del siglo xx _____ 49
Silvana Espiga y Laura Osta

Infancias y pedagogías

Discursos pedagógicos, normativa educativa, libros de texto y programa escolar en el marco de las infancias durante la dictadura _____ 71
Luz Costa

Representaciones de las infancias rurales en los años cincuenta y sesenta: algunas imágenes en la revista escolar *El Grillo* _____ 85
Limber Santos Casaña

Infancia y entramado discursivo en el aula de Inglés en Uruguay (1973-1985) _____ 107
Adriana de los Santos y María Cristina González

Dispositivos de la cultura material escolar en el marco de las infancias durante la dictadura _ 117
María Graciela García

Infancia, juego y educación: un análisis de la revista *Charoná* _____ 127
Martín Caldeiro Branda y Camilo Rodríguez Antúnez

Infancias y saberes psi

La evaluación psicológica en Uruguay en el período 1950-1984 _____ 147
Susana Martínez

El curso de psicología infantil en la mitad del siglo xx _____ 167
Magdalena Filgueira

Entre la pedagogía y la medicina: la emergencia de un saber y una técnica de intervención sobre el cuerpo del niño en Uruguay _____ 173
Cecilia Ruegger

Principales ideas sobre infancia y retardo mental en María Eloísa García Etchegoyen (1945-1980) _____ 195
Paula Gauna

Psicosis e infancia en el Uruguay (1955-1984) _____ 211
Iael Acher y Lorraine Baker

La infancia del psicoanálisis oficial y no oficial en el Uruguay de 1955 a 1984 _____ 227
Ana María Fernández Caraballo

Infancias desde el arte

La infancia, el juego y el juguete a través de la mirada de Carlos Musso «el pintor maldito» _____ 249
Magalí Pastorino y Anahí Lagos

Doble hermenéutica y materialidades de las infancias en dictadura _____ 267
Alejandra Capocasale Bruno

Infancia, dictadura y resistencia: una aproximación a la experiencia de Canciones para No Dormir la Siesta _____ 283
Gabriela Ferreira Olaso

Infancia y tradición. Indagaciones en torno a la obra *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay* (Lauro Ayestarán, 1966) _____ 317
Karen Kühlsen e Inés Scarlato

Dibujos de la artista Magalí Pastorino _____ 333
Naturaleza muerta, libre expresión. Canciones para no dormir la siesta. La farolera. El modelo que se perdió Blanes. English class. Valores nacionales. No pasar. Uruguay, insilio, exilio. La regla áurea. País de la medianía. Katunga Kara Katunga.

Los autores _____ 337

Prólogo

Dra. Patricia Viera Duarte[1]

El libro **Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984** -bajo la dirección de la ***Dra. Ana María Fernández Caraballo*** y la ***Dra. Alejandra Capocasale Bruno***- nos llega en un momento de gran emoción por la repentina partida de Ana María Fernández, justo antes de esta edición y publicación por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay. Esta obra ha sido galardonada en 2023 con el Premio Nacional de Literatura y Ensayo sobre sobre investigación y difusión científica categoría "Ensayos de Ciencias de la Educación" (modalidad obra inédita) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), por lo que su difusión nace con un reconocimiento que nos enorgullece particularmente, ya que seis de sus autores son docentes de CFE.

Desde la lectura del proemio, la obra se presenta en tres secciones que están interrelacionadas: «Infancias y pedagogías», «Infancias y saberes psi» e «Infancias desde el arte». En ella se difunden los resultados de investigaciones en el marco de la línea «Infancia, arte, pedagogía y saberes psi en el Uruguay» y del proyecto "Concepción del Psicoanálisis con Niños en el Uruguay"- la primera dirigida por las dos autoras organizadoras de esta publicación y el segundo por la Dra. Ana María Fernández. En el primer capítulo, "Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la pre dictadura y la dictadura cívico-militar 1951-1984", queda en evidencia un destacable trabajo académico interinstitucional, introduciendo magistralmente un abordaje interdisciplinar de sus estudios, que se enriquecerán con los demás capítulos del libro donde todos los autores tienen una reconocida trayectoria en estos campos de saberes.

En el siguiente artículo, los lectores se encontrarán con un interesante análisis desde una perspectiva histórica -autoría de ***Silvana Espiga y Laura Osta-*** acerca de la construcción de las infancias entendidas como sujetos sociales y de derecho en el Uruguay del siglo XX. Las autoras reconocen en diversos discursos la preocupación social hacia la niñez durante el siglo pasado; pero también -en el período específico que analizan- constatan que el recorrido ha resultado lento, discontinuo y nos dejan un desafío en manos: "dar voz a la infancia" para ensayar posibles respuestas desde la formación de educadores.

En el segmento titulado **Infancias y pedagogías** se presenta un variado abordaje del tema que comienza con un capítulo destinado al análisis de "Discursos pedagógicos, normativa educa-

1 Comité Académico Editorial del CFE- ANEP.

tiva, libros de texto y programa escolar en el marco de las infancias durante la dictadura", de ***Luz Costa,*** seguido del artículo de ***Límber Santos*** que nos presenta las "representaciones de las infancias rurales en los años cincuenta y sesenta**".** En el primer caso, se realiza un abordaje pedagógico acerca de las ideas sobre las infancias en la normativa de educación y en el discurso pedagógico uruguayo; mientras que en el segundo – referido a las representaciones de las infancias rurales- el autor proyecta hacia las décadas del 50 y 60 algunos hallazgos de una investigación sobre las infancias rurales en Uruguay y México de mediados del siglo XX, donde observa cómo las aulas escolares de la época recibieron publicaciones infantiles y libros de texto que definieron las representaciones de las infancias rurales como una "antítesis con lo urbano y una negación de las diversidades". Recomendable lectura de un análisis de las representaciones moldeadas por un ideal de infancia en la que hay presencia de mucha escuela que simboliza, sin dudas, la fuerte presencia del Estado y que -de acuerdo con el investigador- es un mensaje casi ingenuo en el que "no se representa lo que existe sino lo que debería existir". Este segmento abre el debate de lo que es o cómo "debería ser" la educación situada y el papel del Estado en la educación pública en territorio -sus alcances, limitaciones y alternativas- que para la Formación en Educación es un debate obligatorio.

A continuación -desde el área de la enseñanza de lenguas extranjeras -Adriana de los Santos y María Cristina González abordan el entramado discursivo en el aula de inglés en Uruguay (1973-1985) que continúan con el intento de develar la concepción de infancia que subyace en los discursos, en este caso del aula de una lengua extranjera. Se presenta como un recorrido hermenéutico de las actividades propuestas en un texto de uso cotidiano durante el período de estudio. Lo novedoso en este capítulo es que, además de poner en evidencia la ajenidad de los materiales didácticos también se analiza la concepción de enseñanza y de aprendizaje que queda al descubierto en lo que se pretende que haga el niño desde las propuestas de actividades y los recursos que se utilizan. Instalado ya en el libro el abordaje didáctico, ***María Graciela García*** presenta una reflexión sobre los dispositivos de la cultura material escolar en el marco de las infancias durante la dictadura; deteniéndose en el uso de la TV en el aula, las tecnologías de la época y la intensión de su utilización durante el período dictatorial. Inmediatamente, el lector se encontrará con un análisis de la Revista Charoná sobre "Infancia, juego y educación" de ***Martín Caldeiro Branda y Camilo Rodríguez Antúnez en el que l***os autores reflexionan acerca de las concepciones del juego, la ludopedagogía, las concepciones utilitaristas del juego entre otras que existen y la influencia del escolanovismo en la gran mayoría de las publicaciones y en esta revista en particular. Aquí se destaca un correcto análisis de las imágenes y de los discursos -en las distintas épocas de esta publicación- y exponen hallazgos muy pertinentes, por ejemplo, que el alcance temporal de este discurso trascendió el que marca a los cuerpos escolarizados ya que se pudo identificar que el propósito de la publicación "no se redujo al tiempo escolar, sino que educó, además, para el tiempo libre".

Es así que la obra va abriendo el análisis de los aprendizajes más allá del tiempo escolar y ensancha el escenario educativo de las infancias hasta que el tercer segmento de este libro se adentra de lleno en la psicología. Titulado **Infancias y saberes psi**, comienza con el capítulo titulado **"**La evaluación psicológica en Uruguay en el período 1950-1984, de ***Susana Martínez,*** **"**El curso de psicología infantil en la mitad del siglo XX" de ***Magdalena Filgueira; y*** la presentación de ***Cecilia Ruegger*** titulado **"**Entre la pedagogía y la medicina: la emergencia de un saber y una técnica de intervención sobre el cuerpo del niño en Uruguay"***.*** Todo el segmento aborda un campo del saber irremplazable para que los docentes reconozcan en otras profesiones la especificidad de saberes "psi" y para comprender con rigor los procesos subjetivos de sus discentes; esto requiere inevitablemente de un trabajo interdisciplinario con otros profesionales para la toma de decisiones en el quehacer cotidiano. La sección culmina con tres destacadas exposiciones referidas a estudios sobre infancias en Uruguay en el período que aborda la obra: "Principales ideas sobre infancia y retardo mental en María Eloísa García Etchegoyen (1945-1980)" escrita por ***Paula Gauna***; "Psicosis e infancia en el Uruguay (1955-1984)" por ***Iael Acher y Lorraine Baker y "***La infancia del psicoanálisis oficial y no oficial en el Uruguay de 1955 a 1984" por ***Ana María Fernández.***

El último segmento, titulado **Infancias desde el arte** cierra la obra con capítulos imperdibles para cualquier educador "La infancia, el juego y el juguete a través de la mirada de Carlos Musso «el pintor maldito» ***de Magalí Pastorino y Anahí Lagos*** y "Doble hermenéutica y materialidades de las infancias en Dictadura de ***Alejandra Capocasale.*** También la música se hace presente en el análisis con "Infancia, dictadura y resistencia: una aproximación a la experiencia de Canciones para No Dormir la Siesta" de ***Gabriela Ferreira Olaso; "***Infancia y tradición. Indagaciones en torno a la obra ***Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*** (Lauro Ayestarán, 1966)" por ***Karen Kühlsen*** e Inés ***Scarlato;*** y finalmente, la obra cierra con un broche de oro a través Dibujos de la artista Magalí Pastorino, lo que invita a una apertura para la reflexión acerca de las infancias en el Uruguay en el plano de las interpretaciones.

En síntesis, es un excelente libro -de difusión de la producción del conocimiento científico sobre este preciado objeto de conocimiento- que para el Comité académico Editorial de CFE entra a la colección de lecturas recomendadas para todos los educadores en general y de lectura básica para quiénes se están formando en Educación para la franja etaria de las infancias en Uruguay y en la Región.

PROEMIO. Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la predictadura y la dictadura cívico-militar (1951-1984)

Ana María Fernández Caraballo
Alejandra Capocasale Bruno

> La cosa de la que padecen estos escritos diversos lleva diversos nombres, nombres de elisión. Kafka la llama *indubitable*; Sartre, *inarticulable*; Joyce, *inapropiable*. Para Freud, es lo infantil; para Valéry, el desorden; para Arendt, el nacimiento.
>
> Lyotard (1997, p. 13)

En este libro presentamos los resultados obtenidos a partir de las investigaciones de la línea «Infancia, arte, pedagogía y saberes psi en el Uruguay»[2] y el proyecto Concepción del Psicoanálisis con Niños en el Uruguay.[3] En las investigaciones participan integrantes de los siguientes servicios de la Universidad de la República (UDELAR): Instituto de Psicología Clínica (IPC) y Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) de la Facultad de Psicología, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Facultad de Artes, Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), Instituto Superior de Educación Física (ISEF). También del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Uruguay). Específicamente, son resultados generados en la segunda etapa de investigación que abarca el estudio en profundidad de las infancias desde 1951 hasta 1984, lo que implica el período de predictadura y dictadura cívico-militar en Uruguay. Asimismo, se profundiza en los procesos de hibridación en la cultura simbólica y material desde los análisis discursivos que están llevando adelante los propios investigadores de esta misma línea y se cumple con un proceso de doble hermenéutica. Cabe destacar que, con esta investigación, en términos generales, se propone dar cuenta de las concepciones sobre las infancias en las pedagogías, los saberes psi y el arte en el Uruguay desde 1900 hasta la actualidad. Es un estudio de corte histórico-discursivo (Foucault, 1969), basado en técnicas descriptivas

2 Codirigido por las doctoras Ana María Fernández Caraballo y Alejandra Capocasale Bruno (IPC y CIC-P, Facultad de Psicología; Instituto de Educación, FHCE; CFE, ANEP, y EUCD, FADU, UDELAR).

3 Dirigido por la Dra. Ana María Fernández Caraballo (IPC y CIC-P, Facultad de Psicología, UDELAR).

y comparativas, que posibilita analizar narrativas, historiales, relatos, prácticas clínicas, pedagógicas y artísticas provenientes de los ámbitos de la psicología, la psiquiatría, el psicoanálisis, la pedagogía, la psicopedagogía, la psicomotricidad y las producciones artísticas en el Uruguay, que abarcan la problematización del tema hasta nuestros días. Se divide en tres etapas: 1. Desde 1900 hasta 1950, ya culminada (2019-marzo 2021).[4] 2. Desde 1951 hasta 1984, que consiste en el trabajo presentado en este libro (2021-2023). 3. Desde 1985 hasta 2019 (desde el regreso a la democracia hasta los gobiernos progresistas), que se realizará a partir del año 2023 hasta 2025. Las etapas del proceso de investigación funcionan como un todo que, de forma dialéctica, va posibilitando la construcción teórico-empírica de conocimiento acerca del objeto de estudio, que es transversal a lo histórico temporal.

Dichas investigaciones se basaron en análisis de documentos que resultaron de un corpus constituido por varias fuentes documentales (*Anales de Instrucción Primaria*; *Archivos Uruguayos de Medicina, Cirugía y Especialidades*; *Revista Médica del Uruguay*; *Revista de Psiquiatría del Uruguay*; *Revista de Pediatría del Uruguay*; publicaciones de la Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia [APPIA], congresos y jornadas sobre psicopatología de la infancia; *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*; *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica*; *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo; documentos específicos sobre la evaluación psicológica en el Uruguay, la creación de la formación en psicomotricidad y la obra de María Eloísa García Etchegoyen con relación a la psicopedagogía en el Uruguay; música, película y archivos de Lauro Ayestarán; la revista *Charoná;* el suplemento *El Día de los Niños*; los productos de Canciones para No Dormir la Siesta; entrevistas y juguetes del artista Carlos Musso; *Perico* de Juan José Morosoli; revista *El Grillo;* fotografías, cartas y videos del programa *TV Educativa*; programas escolares oficiales, en particular, Educación Moral y Cívica, Educación para el Hogar y la Salud, Historia Nacional y los libros y textos de inglés utilizados en el Ciclo Básico de educación secundaria; códigos, leyes, convenciones, reglamentos y circulares oficiales; congresos panamericanos referidos a la niñez; libros diarios y prensa, entre tantos otros) que abarcan el período comprendido entre 1951 y 1984 en Uruguay.

Contextualización sociohistórica

Como punto de partida para la comprensión del proceso de investigación que se está cumpliendo, cabe considerar que, a nivel epistémico-metodológico, se ha utilizado el análisis del discurso (Foucault, 1969), la postura de Ginzburg (1980) —la cual supone indicar «huellas, rasgos, indicios en las formas singulares» del objeto por estudiar— y el análisis desde la doble hermenéutica (Giddens, 1994) aplicado a un objeto de estudio teórico y empírico de una de

4 Culminada con la publicación del libro dirigido por Ana M. Fernández Caraballo (2022-23), *Infancias, pedagogía y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx*. Parte 1 y 2, CSEP, UDELAR.

las investigaciones realizadas. En este caso, se trata de los modos de concebir las infancias, sus teorizaciones y prácticas subyacentes, y la materialidad que puede ser útil para desentrañar los diferentes discursos y saberes que instalaron ideas (plasmadas en discursos e indicios) sobre las infancias en el Uruguay de la predictadura y durante la dictadura cívico-militar de la segunda mitad del siglo xx.

En primer lugar, en esta breve presentación de una contextualización sociohistórica, se da cuenta de algunas características principales de la sociedad de la predictadura. Tal como lo establece Yaffé (2009), el golpe de Estado que dio origen a la dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985) estuvo precedido de una grave crisis política, económica y social durante el gobierno de Pacheco Areco (1967-1972). En este se evidenció la falta de capacidad por parte de los partidos políticos tradicionales para encontrar salidas viables. La dictadura en Uruguay fue de carácter cívico-militar, pues el golpe de Estado no fue llevado a cabo solo por los militares, como sí sucedió en los demás países de la región, en los que estos desplazaron al gobierno civil e instalaron una junta. Aquí, lo da el propio presidente electo, Juan María Bordaberry, quien disolvió las cámaras el 27 de junio de 1973. Antes del golpe de Estado, el Poder Ejecutivo comenzó a utilizar las medidas prontas de seguridad y, vale señalar, ya en 1971 se autorizó la creación de las Fuerzas Conjuntas (Fuerzas Armadas y Policía), que asumieron la «lucha antisubversiva».

En segundo lugar, hay que indicar que la base del criterio sociohistórico en esta fase de investigación es la periodización de la dictadura en Uruguay más aceptada desde el punto de vista académico, que es la elaborada por Luis Eduardo González (1985) y extendida por Caetano y Rilla (2011): 1) La etapa de la dictadura «comisarial», entre 1973 y 1976; 2) la del «ensayo fundacional», entre 1976 y 1980, y 3) la de la dictadura «transicional», entre 1980 y 1985. El objetivo de la primera fase fue asegurar el orden público y se justificó con el argumento de una situación de emergencia de la seguridad nacional hasta las elecciones de 1976. Para ello, se utilizó la represión (contra los tupamaros, las organizaciones de izquierda, el movimiento sindical y el estudiantil, así como ciertos sectores de partidos políticos y sus líderes, que se visualizaban como «enemigos del orden», entre otros). La etapa del ensayo fundacional se inició con la destitución de Juan María Bordaberry, el 12 de junio de 1976, y la suspensión de las elecciones previstas para noviembre de ese año. Continuó con la unción de Aparicio Méndez, mediante la aprobación de los actos institucionales (desde junio de 1976). El «plan político» de las Fuerzas Armadas, en cuanto a sus objetivos y funciones, se hizo público: su carácter represivo-conservador y un énfasis en su función represivo-comisarial, que se manifestó entre fines de 1975 y 1978, período en el que se concentraron los mayores crímenes del terrorismo de Estado. La tercera fase se focalizó en buscar la legitimación del régimen a través del apoyo de la ciudadanía, lo cual no se logró, pues sufrió una derrota en el plebiscito de noviembre de 1980. Esto condujo a una transición pactada entre políticos y militares, que culminó en las elecciones nacionales, con proscripciones, de 1984.

De esta forma, problematizar un presente nacional en el que las infancias no representan una edad de la vida que pasa, sino que habitan en el discurso, a pesar de este que las presente como perdidas (Lyotard, 1997). Un pasado que nos alcanza, a través y desde la infancia construida en dictadura, da cuenta de condiciones humanas que se continúan reproduciendo o son fuente de transformaciones socioculturales de generación en generación. Ejemplo de ello es la obra magistral de Montealegre y Sapriza (2022), quienes presentan un abordaje de las infancias en dictadura e investigan «la llamada segunda generación de personas afectadas por el terrorismo de Estado en Uruguay» (p. 7). Tal como expresan las autoras:

> La memoria constituye un recurso crítico y ampliamente utilizado para examinar el pasado. Resultan sugerentes las circunstancias que rodean el proceso de recordar, ya que allí inciden fuertemente las decisiones político-institucionales. Hay momentos que la evocan o silencian, como ilustra el proceso experimentado en Uruguay. (p. 8)

Desde la memoria se puede ingresar en el entramado de los discursos sobre las infancias e inclusive en su cultura material, en el citado período histórico, que posibilite romper con la hegemonía de los conceptos, producto del relato de una élite de poder con consecuencias hasta nuestros días. Según Salas (2005, p. 138): «Frente a esta concepción de la historia de las élites, surge una historia de mayorías populares, a las que se les reconoce una experiencia vital, discursos y prácticas que no pueden quedar desvinculadas de un proyecto histórico que sea auténtico». En nuestro país, según Montealegre y Sapriza (2022), este proceso de recuperación de la memoria de la agenda política y académica como cuestionadora de las narrativas hegemónicas con relación al pasado, y los distintos protagonistas, implicó un largo proceso sociohistórico y cultural. Se fueron dando reescrituras de las historias dominantes a partir de voces que fueron silenciadas. Dentro del proceso de institucionalización nacional de recuperación de la memoria acallada de las generaciones de la dictadura, sin distinciones, merecen ser mencionados el Museo de la Memoria (2006) y «la aspiración de Niños en Cautiverio Político (2007) y de Memoria de Libertad (2008) por recuperar (reelaborar) su lugar en la historia y denunciar el olvido sistemático al que han sido sometidos desde los años de transición a la democracia» (Montealegre y Sapriza, 2022, p. 11).

Resulta relevante retomar como punto clave de esta etapa que los hechos investigados ocurrieron en un período dictatorial uruguayo y latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX. Uruguay, que fue un país que adhirió a pactos internacionales desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, se encontró, durante este lapso, con dichos compromisos suspendidos. Entre estos pactos, se puede mencionar el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención Americana de Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica (1985), la Convención de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre Imprescriptibilidad de Crímenes de Guerra y Lesa Humanidad, ratificada en 1968, y la Declaración de

los Derechos del Niño (1959), entre otros. En la obra magistral, *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)* (UDELAR, Comisión Sectorial de Investigación Científica [CSIC], FHCE, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos, 2008), específicamente en el tomo II, se brinda datos sustantivos y de gran relevancia para este proyecto de investigación que ofician de contextualización estadística con relación a los abusos y violencias vinculadas a las infancias en ese período dictatorial: «Las denuncias sobre menores de edad, hijos de personas detenidas o presuntamente detenidas que llegaron a la Comisión para la Paz ascendieron a un total de 40 menores» (p. 387). Heridas que quedan marcadas en las infancias nacionales y su historia. Uruguay no fue la excepción latinoamericana, al contrario, fue parte de un proceso que se inició en las décadas del sesenta y el setenta en toda América Latina. Este proceso era de militarización con carácter sistemático y estratégico y mantuvo, como «puesta en escena, la forma de golpe de Estado» (Victoriano Serrano, 2010, p. 1). Los países vivieron la irrupción de gobiernos de facto que los capturaron a través de una militarización que supuso actos materiales y simbólicos. La materialidad se expresó en el uso de la infraestructura estatal igual que en una situación de guerra. Lo simbólico, con la toma por la fuerza de las instituciones civiles, así como la invasión de estas con códigos que desarticularon el poder estatal que funcionaba desde y en estas entidades de referencia, como medios de comunicación, ministerios, centros educativos, entre tantas otras. El Estado perdió así su centralidad en la toma de decisiones políticas y económicas, lo que conllevó una nueva estructura de la administración, que se focalizó en lo económico en función de un capitalismo salvaje y supranacional; a través de la militarización, dejó de ser el administrador de lo público. «Ahora bien, en este contexto específico de militarización, el golpe al Estado representa el último acto contra el Estado latinoamericano» (Victoriano Serrano, 2010, p. 2). Este proceso de militarización del Estado y de la esfera pública se inició en 1964 en Brasil y en 1973 en Uruguay. Específicamente, la dictadura cívico-militar uruguaya militarizó los poderes del Estado y, de esta forma, el régimen militar consolidó su poder y comenzó a ejercer control total sobre todas las organizaciones políticas, económicas y sociales nacionales. A mediados de la década del setenta ya estaba instalado «un proyecto de dominación continental, de naturaleza hegemónica», según Bergalli (1998, p. 12). Es decir, que se establece una categoría conceptual clave para esta segunda etapa de la investigación, que es la del autoritarismo. Este es el eje de la doctrina, ligado a una lógica de seguridad nacional, cuya referencia fue la planificación estratégica de dominación militar e ideológica de los Estados Unidos (cuya base es el memorando NSC-68 del Consejo de Seguridad Nacional de ese país, en 1950). De esta forma, comenzó una guerra interna desde el Estado hacia la sociedad civil, con persecuciones, desapariciones, exilios e, inclusive, genocidio. Esto fue destruyendo el entramado social, político y cultural sostenido por un Estado activo y social que ofrecía garantías a sus ciudadanos. El autoritarismo incluye en su esencia una destrucción biopolítica del Estado moderno y sus principios más esenciales. En este sentido, consideramos que la infancia en el Uruguay no fue ajena a este proceso. Se tiñeron los entramados discursivos pedagógicos, los saberes psi, el arte y la cultura material visible a través de dispositivos de

control y represión. Las infancias nacionales se desarrollaron en este contexto tanto en la esfera pública como privada.

En este marco, es fundamental dar cuenta de que esta investigación se centra en las infancias, por lo tanto, los estudios al respecto deben abarcar los discursos que las han constituido. Varios especialistas en el tema en Latinoamérica (Bustelo, 2012; Carli, 2015; Espiga, 2015; Lionetti, 2018; Skliar, 2012; Zapiola, 2018, entre otros) señalan la complejidad que implica abordar dichos discursos, pues requiere integrar investigaciones del campo social y humanístico. Montealegre y Sapriza (2022) señalan con su análisis profundo de las categorías primera y segunda generación de sobrevivientes en cuanto a su posmemoria:

> El trasiego de la categoría a América Latina ha implicado múltiples debates acompañados de diversos modos de nominar, que abarcan varias propuestas: generación 1.5, generación posdictadura, dionisíacos, *child survivor,* generación de posguerra secundarios, huérfanos, bastardos, coetáneos, abolladitos […], que recorren las tensiones que implica la experiencia de diferentes cohortes de edad en los contextos de terrorismos de Estado. (p. 14)

En definitiva, la construcción y reconstrucción conceptual que implica relacionar memoria con discursos también requiere de un enfoque interseccional e interdisciplinario para lograr abordar una alta complejidad, propia del objeto teórico y empírico de estudio: las infancias en dictadura en Uruguay.

Asimismo, esta investigación, en su carácter multidimensional e interinstitucional, se enriquece a partir de la presentación original de un componente artístico por la investigadora y artista Magalí Pastorino. Sus dibujos en blanco y negro *Naturaleza muerta; Libre expresión; Canciones para no dormir la siesta; La farolera; El modelo que se perdió Blanes; English class; Valores nacionales; No pasar; Uruguay, insilio, exilio; La regla áurea, País de la medianía, Katunga kara katunga* van presentando las distintas dimensiones trabajadas en la investigación. El arte como expresión material representa otra forma de comunicación de los resultados. Y es trabajado por la investigadora al mismo tiempo en tanto objeto de estudio y generador de nueva expresión artística. Es que la interpretación unívoca con la palabra como protagonista y el discurso, único y adultocéntrico, no son suficientes para un abordaje con pretensión de exhaustividad epistémica. Esta relación permanente que se da entre el objeto de estudio y la investigadora-artista es peculiar. Su naturaleza dialéctica posibilita un análisis desde la doble hermenéutica, que es otro de los aspectos epistemológicos de abordaje de este proceso de investigación que llevamos a cabo.A partir de lo antedicho, hemos agrupado los principales resultados de este estudio en tres secciones, aunque, es de destacar que, entre los capítulos hay un importante interrelacionamiento, ya que constituyen partes de un todo investigativo. Dichas secciones son: «Infancias y pedagogías», «Infancias y saberes psi» e «Infancias desde el arte». Esta última se refiere a un análisis de lo simbólico y lo material a partir de los resultados obtenidos en el

propio proceso de investigación. La finalidad de estos segmentos solo es ordenar la exposición, pues la interrelación de discursos, prácticas y saberes es absolutamente estrecha y no permite fáciles clasificaciones.

Cabe mencionar que las preguntas base que guían todas las etapas de la investigación son las siguientes:

- ¿Se puede decir que existan particularidades respecto de las teorías y prácticas pedagógicas, de expresión artística y psi (psicología, psicoterapia, psicoanálisis, psiquiatría) en la infancia en el Uruguay?
- Más allá de la utilización de autores y teorías ya existentes, ¿hay alguna producción propia de esos saberes y discursos en el Uruguay?

A partir de estas preguntas, surgen otras tantas que se expresan en las secciones y capítulos. Cada uno está integrado por los aportes de las indagaciones de los investigadores del grupo de referencia. En ellos se da cuenta de las tres dimensiones principales investigadas, a saber: «Infancias y pedagogías», «Infancias y saberes psi» e «Infancias desde el arte» que incluye los dibujos, especialmente realizados para esta etapa de la investigación, de la artista plástica Magalí Pastorino. Las secciones están precedidas por este «Proemio» y el capítulo desde lo histórico discursivo presentado por las investigadoras Silvana Espiga y Laura Osta.

En este último, «La construcción de las infancias como sujetos sociales y de derecho en el Uruguay del siglo xx», las autoras presentan la descripción y el análisis de las concepciones emergentes de la niñez en diversos discursos a lo largo de los siglos xix y xx, en Uruguay. Se plantea identificar en las formas jurídicas sobre la niñez la transición de la noción de niño como propiedad, objeto, a sujeto de derecho. También se aborda las implicancias políticas con relación al rol de las sociedades civiles o del Estado hacia la niñez. La importancia de esta perspectiva se centra en pensar el lugar histórico y político de las infancias a través de los discursos relativos a la niñez.

Durante el último tercio del siglo xix, el Estado inició procesos de reclutamiento de niños y jóvenes, con el objetivo de alejarlos de los espacios de socialización de los adultos y de la calle. Las instituciones encargadas fueron la escuela, el Asilo de Expósitos y Huérfanos, la Escuela de Artes y Oficios, las granjas agrícolas y los hospitales, entre otros. En particular, la escuela pública fue el medio que posibilitó aprehender e implementar nuevas prácticas sociales, así como configurar nociones cívicas y modelos de salud: niño-sano, moral-sana, salud-trabajo, afines a un determinado modelo de familia y orden social. Se parte del supuesto de que el niño ocupó en la sociedad un lugar político y económico subordinado a redes familiares, productivas e institucionales, lo cual explica, en cierto modo, su reciente reconocimiento como sujeto de derecho. Asimismo, se entiende que la institución escolar pública fue un agente político clave a la hora de definir la infancia y brindar un espacio de socialización específico para la niñez.

Las fuentes escritas analizadas corresponden a los discursos políticos, médicos, pedagógicos, códigos, leyes y convenciones relativas al devenir de las nociones de la niñez —ya sea que se considere al niño como propiedad, objeto o sujeto de derecho—. Las propuestas surgidas a partir de las distintas ediciones del Congreso Panamericano del Niño aportan el contexto de este estudio. Desde un punto de vista histórico, se buscó resignificar las representaciones sociales de los discursos y el lugar de la niñez en la sociedad. En cuanto a la perspectiva de la historia social y cultural de la infancia, se habilita a incorporar nuevas fuentes y sujetos; este enfoque, situado en la historicidad de las representaciones y concepciones de las infancias, no deja de lado los aspectos institucionales, pedagógicos y políticos, sino que los explica desde otro ángulo (Burke, 2010). Metodológica y analíticamente implica identificar cómo los discursos emergentes de fines del siglo XIX constituyeron una trama argumentativa que dio sentido a nuevas nociones y representaciones, como la niñez frágil y la infancia minorizada o escolarizada. Se parte de la idea de que coexistieron en la sociedad diversas formas de percibir a las infancias (escolar, trabajadora, expósita, abandonada). Esta población constituyó así un universo heterogéneo y complejo, que fue atendido de forma gradual y diferenciada por distintas organizaciones. A su vez, se presenta los procesos particulares de Uruguay, en convergencia con los cambios de paradigma internacionales respecto a la concepción de la niñez, presentes en las declaraciones, convenciones y congresos panamericanos del niño. Desde fines del siglo XIX, en diferentes discursos (médico, legal y pedagógico), se ha reconocido la preocupación social hacia la niñez, la cual fue visibilizada, pensada y atendida. Los procesos dan cuenta de lo complejo que fue abordar legalmente el mundo de la infancia, ya que confluyen perspectivas e intereses diversos.

Infancias y pedagogías

La presente sección está constituida por los capítulos «Discursos pedagógicos, normativa educativa, libros de texto y programa escolar en el marco de las infancias durante la dictadura», de Luz Costa; «Representaciones de las infancias rurales en los años cincuenta y sesenta: algunas imágenes en la revista escolar *El Grillo*», de Limber Santos; «Infancia y entramado discursivo en el aula de Inglés en Uruguay (1973-1985)», de Adriana de los Santos y María Cristina González; «Dispositivos de la cultura material escolar en el marco de las infancias durante la dictadura», de María Graciela García; e «Infancia, juego y educación: un análisis de la revista *Charoná*», de Martín Caldeiro y Camilo Rodríguez Antuñez.

El trabajo de Luz Costa da cuenta de que, entre los primeros hallazgos de la investigación realizada, se identifica una absoluta coherencia de las ideas sobre las infancias en el discurso pedagógico nacional contenido en la normativa referida a la educación, en el programa y los libros de texto del alumno de enseñanza primaria utilizados durante la dictadura cívico-militar en Uruguay. Esto se ve reflejado en las asignaturas y los conceptos abordados, algunos de los

cuales son la concepción de niño, la construcción de ciudadanía, lo colectivo y lo individual, derechos y deberes, la idea de orden, la educación integral (moral, física, intelectual, social), el cuidado de las instituciones e intereses de la patria —cumplir con ella, amarla y defenderla— y lo estético. Con respecto a las asignaturas, desde jardín de infantes hasta sexto año, los alumnos cursan Educación Moral y Cívica, Educación para el Hogar y la Salud, e Historia Nacional, que promueven los valores que se quiere transmitir. Por lo tanto, es fácil observar la consistencia de los aspectos reglamentarios y pedagógicos instalados en la cultura escolar. Si bien se encuentran rasgos de la escuela tradicional y la nueva, predomina la tecnicista, lo que se visualiza en la metodología de enseñanza, la forma de evaluar, el vínculo docente-alumno, las estrategias didácticas y los contenidos en los libros de texto. Tanto el programa como los libros de texto incluyen objetivos, contenidos y actividades para los alumnos y sugerencias didácticas establecidas y ordenadas por técnicos, lo que refleja el empleo de la tecnología educativa utilizada en la instrucción programada. Los papeles del alumno y el docente están definidos, la relación entre ambos es objetiva y estructurada. El maestro es un nexo entre el conocimiento y el educando, ninguno participa en la elaboración de libros o manuales. El alumno es un mero receptor de la información transmitida, no hay espacio para los debates o cuestionamientos. «Los sistemas institucionales persiguen el control de la conducta individual de acuerdo con los objetivos preestablecidos» (Libaneo, 1982, p. 61).

Otro avance de la investigación lo desarrolla Limber Santos, con el análisis sobre las infancias rurales en Uruguay y México en las décadas del cincuenta y el sesenta. Al respecto, se trató de reconocer imágenes de las infancias rurales a través de la literatura y los testimonios de educadores, periodistas y académicos.

Renzo Pi y Germán Wettstein (1955) exponen el fenómeno del rancherío rural, a través del caso del de Cañas. Allí «no hay otros juguetes que toscos carritos, algún muñeco de palo o trapo de primitivo ingenio, o cosas por el estilo» (p. 120). Pero, como antes Castro (1944) y luego Soler (2019), los estudiantes advierten acerca de la complejidad de la construcción simbólica en el niño rural, sus relaciones con el mundo adulto y con el medio natural.

«¿A qué juega un niño rural?» (Castro, 1944) parece ser la pregunta que guía la construcción conceptual de la infancia rural y que oscila entre la carencia y la abundancia, entre el relato lastimoso y el esperanzador, entre la idea de simplicidad salvaje y la de complejidad simbólica.

La vertiente literaria entra en escena en este período con una importante fuerza de representación y construcción del niño rural y los pequeños pueblos del interior. Lejos del sentido de denuncia y exposición de las carencias, la literatura de la época resalta el valor de la sencillez, la autenticidad y la reivindicación de la vida del niño rural. De hecho, «Los juguetes», en *Perico,* de Juan José Morosoli (1945), es el relato más elocuente. Es un signo de la época la exposición del niño rural sin juguetes y que se entretiene con su entorno, desarrollando una creatividad y una

inventiva únicas. Estos y otros textos literarios, sumados a las representaciones de las infancias rurales por medio de la historieta y los libros de estudio, en la década del cincuenta, comienzan a aparecer en las revistas para niños. A partir de *El Grillo* (1949) y una serie de publicaciones infantiles comerciales, desde comienzos de la década del sesenta, se puede visualizar estas representaciones, signadas por los estereotipos y la contraposición de lo rural con lo urbano, con fuerte sentido político, social, cultural y de género.

En las décadas del sesenta y el setenta abundaron en las aulas escolares en Uruguay las publicaciones infantiles que complementaban los libros de texto como materiales de estudio. Durante el período considerado, se observa allí representaciones de las infancias rurales, marcadas por una antítesis con lo urbano y una negación de las diversidades, bajo el manto ilusorio del país «suavemente ondulado».

Algunas imágenes son bucólicas, armónicas, carentes en lo material, pero pretendidamente auténticas, sanas y puras. Detrás de los estereotipos estéticos suele presentarse el medio rural como un reservorio moral y sus habitantes, como portadores de valores para ser preservados. El agricultor aparece como un ideal moralizante en el marco de relaciones productivas altamente deshumanizadas (Ascolani, 2010).

Los estereotipos alcanzan las ilustraciones de niños rurales, vestidos con jardinero o con bombacha de campo y boina. En el primer caso, parece que se trata, en realidad, de niños urbanos que disfrutan del ambiente y las actividades rurales, desprovistos de preocupaciones, conflictos o contradicciones. En el segundo, se muestra un tipo de niño rural con el que se busca representar, sin embargo, a cualquiera de ellos, como el ejemplo de Martín Contador, en el suplemento *El Día de los Niños* (1969).

A través de las imágenes de los niños rurales, se expone un mecanismo compensatorio de las carencias o dificultades propias del medio, mostrando las virtudes de armonía, tranquilidad y pureza. El ambiente de la chacra o la granja de carácter familiar es recurrente, ya que permite mostrar a los niños en tareas sencillas y placenteras, alejados del trabajo infantil y cercanos a una relación lúdica con el entorno. En todo caso, el juego se manifiesta como una preparación para el trabajo y los códigos del mundo adulto. El puente entre la niñez y la adultez se representa mediante imágenes en que el juego y el trabajo se solapan, en una lógica en la que se juega trabajando y se trabaja jugando, tal como lo expresa Morosoli (1940) en el semanario *Marcha*:

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

Por su parte, Adriana de los Santos y María Cristina González realizan una hermenéutica de los materiales con que trabajaban en el aula los docentes de Inglés del ciclo básico de educación secundaria de la ANEP, es decir, extractos de libros de texto aprobados por la inspección durante el período que se estudia. En cuanto a lo metodológico, abordan dichos materiales siguiendo la noción foucaultiana de discurso, en tanto guía de las continuidades y rupturas evidenciadas en ellos. Se trata del análisis discursivo del aula de Inglés, con la intención de comprender cómo permean los dispositivos de control ese espacio tanto en lo pedagógico (cómo se llevaba adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje) como en lo lingüístico (con base en el imperialismo lingüístico y el reinado del inglés como lengua dominante) y qué concepción de infancia guio la práctica pedagógica en Uruguay en el período comprendido entre 1973 y 1984.

Las prácticas pedagógicas de la época se inspiran en los métodos de corte tradicional, impulsados por teóricos y docentes norteamericanos y británicos. Los materiales que se usan dan cuenta del discurso hegemónico con respecto a la práctica pedagógica, un discurso conductista y extranjero que obliga al niño a aprender la lengua inglesa a través de modelos y sin apropiarse de ella. Esto produce la construcción de aprendizajes no significativos que, salvo excepciones, no perduran y una generación de adultos egresados de la enseñanza pública frustrada por no haber podido aprender inglés.

Asimismo, las prácticas pedagógicas implementadas en el período de facto no encuentran obstáculos para su aplicación, ya que el positivismo permea, desde comienzos del siglo XX, todos los decires y haceres, y se considera que la educación, en el marco del orden y la autoridad, permite el desarrollo, el progreso y un buen vivir.

En consonancia con la lógica de las prácticas pedagógicas durante la dictadura, surge la indagación realizada por María Graciela García relativa a lo técnico-tecnológico respecto a las infancias. Al hacer referencia a los dispositivos de la cultura material escolar, en especial, los tecnológicos, no puede pasarse por alto, como plantea Quintanilla (2017), que las acciones técnicas sean capaces de modificar la realidad en función de los objetivos. Asimismo, al analizar la tecnología, se afirma su ambigüedad moral y social, dado que puede utilizarse para bien o para mal y constituir una de las formas de masificar discursos legitimados, ya sea a través de imágenes o de palabras. El componente tecnocrático es la herramienta para homogeneizar las prácticas educativas, mediante técnicas e instrumentos que las vuelvan modernizadoras. Se hace hincapié, entre los aspectos tecnológicos utilizados, en la televisión como un recurso estratégico. Y esta supone un discurso al que Castañares (1997, p. 17) se refiere así: «El discurso televisivo es audiovisual, es decir, posee una sustancia de expresión más compleja de lo que ya lo es el discurso meramente verbal»; está implícita la imagen que se vincula a la expresión artística. Es importante destacar que el discurso televisivo está orientado a un destinatario en particular, perfectamente delimitado, con una edad, intereses, gustos, ocupación, pero, sobre todo, pensado como instrumento que viabilice el cumplimiento de objetivos específicos. A par-

tir de lo antedicho, el énfasis investigativo se centra en el objeto empírico constituido por los programas de Televisión Educativa, también llamada en Uruguay *TV Educativa*, que se emitieron durante la dictadura en el canal de televisión oficial, y su incidencia en las infancias de la época. La investigación se desarrolla a través del análisis documental de fotografías, cartas y videos. Los primeros hallazgos se refieren a los orígenes históricos de este ciclo en nuestro país. Se logró constatar que la profesora y actriz Irma Abirad fue iniciadora de esta propuesta audiovisual, específicamente en 1963, cuando abandonó su actividad y tomó la dirección de los programas pedagógicos de la televisión para enseñanza secundaria. Fue destituida y detenida en 1973, al comienzo de la dictadura cívico-militar. Exiliada, trabajó durante años en Paraguay y Brasil. Al principio, la iniciativa consistía en ciclos de programas de cultura general, en cuyo diseño se destacaba una impronta acorde también con el mundo adulto. Cabe resaltar que la Universidad del Trabajo incidió en esta primera instancia, en particular, en el canal oficial, Canal 5 TV Sodre, pues propició la enseñanza audiovisual. En el transcurso del año 1967, todos los niveles de la educación disponían de un espacio en la televisión y no solo en el canal oficial. Sin embargo, primaria fue pionera en varios aspectos, por un lado, en emitir programas en vivo, y, por otro, en grabar algunos de ellos para ser difundidos luego. Un dato no menos relevante es que en Uruguay no se desarrolló del mismo modo que en otros países de Latinoamérica, y una de las hipótesis es la extensa incursión del sistema educativo en el territorio. Se puede indicar que el gobierno de facto de la época se sirvió de algunos de los espacios institucionales preexistentes para desarrollar una política centralizada y homogeneizante, uno de cuyos objetivos fue generar un determinado consenso social sobre la nueva realidad del país. Para ello, se valió, entre otras estrategias, de la utilización del espacio de *TV Educativa,* que funcionaba desde 1964, para preservar aspectos fundamentales, como la autenticidad del estilo de vida nacional, las tradiciones, los sentimientos de comunidad y la pureza del idioma. El campo educativo fue clave a la hora de imponer una ideología y restablecer el «orden», lo que justificaría todo procedimiento. Las acciones no fueron hechos aislados, sino que respondieron a un plan para vencer a sus «potenciales enemigos».

De la misma forma que la *TV Educativa* pasó a ser un dispositivo ideológico del gobierno de facto, los investigadores Camilo Rodríguez y Martín Caldeiro dan cuenta de una preocupación por la infancia en las sociedades modernas a partir del análisis de los espacios y objetos pensados y construidos para su educación. Para ello, se dedican a analizar los enunciados que aparecen en la revista *Charoná* sobre el juego y las relaciones que se establecen con la infancia y su educación. La publicación, que se emitió de forma independiente y semanal entre los años 1967 y 2009, y, luego, en conjunto con el diario *La República*, mantuvo una importante difusión en el territorio uruguayo, y se configuró como un espacio privilegiado en el que los discursos específicos sobre el juego, la infancia y su educación cobraron visibilidad.

A partir de una primera aproximación a las revistas, identifican enunciaciones concretas sobre la infancia. en especial, aunque no de forma única, en 1974, Año Mundial de la Niñez, y 1975, Año de la Orientalidad. A su vez, en los contenidos de la publicación se puede encontrar secciones variadas respecto a lo lúdico, entre las que se destaca los entretenimientos, los juegos infantiles y los juguetes para recortar. En estas secciones se puede reconocer el carácter educativo vinculado al juego y lo lúdico, ya sea para los momentos del trabajo escolar o para el tiempo libre.

La revista, utilizada como base empírica para el análisis, cobró protagonismo en el país a lo largo de varias generaciones, por disponer de contenidos relacionados con los programas curriculares escolares vigentes en cada período histórico. Asimismo, aspectos como la distribución de la publicación en todo el territorio nacional, sumado a la ausencia de tecnologías comunicacionales en determinados momentos, hacen de *Charoná* un referente oportuno para analizar la producción de discursos vinculados a la educación de la infancia y el juego en una etapa de tiempo significativa de nuestra historia contemporánea. El objetivo, tal como plantea uno de sus editores, era aportar al trabajo de docentes; además, era utilizada por niños que, como difundía un comercial, exigían a sus padres «Comprame *Charoná*». De este modo, la revista se incorporaba al ámbito educativo.

Infancias y saberes psi

En esta sección se mencionan los hallazgos de relevancia vinculados a las infancias y los discursos de los saberes psi (psiquiatría, psicología, psicoanálisis) y su entrelazamiento con la educación y el cuerpo (psicopedagogía, psicomotricidad), con los capítulos «La evaluación psicológica en Uruguay en el período 1950-1984», de Susana Martínez; «El curso de psicología infantil en la mitad del siglo xx», de Magdalena Filgueira; «Entre la pedagogía y la medicina: la emergencia de un saber y una técnica de intervención sobre el cuerpo del niño en Uruguay», de Cecilia Ruegger; «Principales ideas sobre infancia y retardo mental en María Eloísa García Etchegoyen (1945-1980)», de Paula Gauna; «Psicosis e infancia en el Uruguay (1955-1984), de Iael Acher y Lorraine Baker, e «La infancia del psicoanálisis oficial y no oficial en el Uruguay de 1955 a 1984», de Ana María Fernández Caraballo.

El capítulo de Susana Martínez está dedicado a revisar los orígenes de la evaluación psicológica, diagnóstico psicológico o psicodiagnóstico, actividad tradicional del psicólogo, que precedió en Uruguay a la psicología como disciplina autónoma, aportó a su creación y está ligada a su identidad y a los conflictos de discriminación con otras profesiones. Sus primeros antecedentes datan de 1930, cuando se creó el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Secundaria. En los años cuarenta, ya en el campo de la

salud, se instaura el Laboratorio de Psicología de la Clínica Psiquiátrica de Adultos y la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca.

En la década del cincuenta la disciplina fue incorporada a la UDELAR, junto a las ciencias de la salud, a través de la Facultad de Medicina, con el Curso de Psicología aplicada a la Infancia, entre los cursos de auxiliares del médico, ofrecidos por la Escuela de Colaboradores del Médico, espacio universitario que, en 1978, se denominó Escuela de Tecnología Médica. En 1956, también se la integró a las ciencias sociales, ahora como Instituto de Psicología y Licenciatura en Psicología, en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Su incorporación a la UDELAR coincide con el inicio del auge del psicoanálisis en el país y la fundación, en 1955, de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), como filial de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API) establecida por Freud. Laura Achard y Marta Lacava, miembros fundadores de APU, integraban el Laboratorio de Psicopedagogía de Morey Otero y la Sección Psicotécnica de la Clínica Médico-Psicológica del hospital Pedro Visca, respectivamente (Mundell, 2022), por lo que el marco teórico psicoanalítico comenzó a incidir en la evaluación psicológica y a ocupar un lugar central el uso de técnicas proyectivas y las entrevistas diagnósticas.

La incorporación al ámbito académico y el reconocimiento de su estatus como disciplina independiente favorecieron su desarrollo científico, y se fundó, en 1953, la Sociedad de Psicología del Uruguay. Por su parte, Radecki (1950), médico y psicólogo polaco, creó el Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo, con reconocidos pioneros de la psicología uruguaya, como Juan Carlos Carrasco, María Esther Domínguez y Mercedes Freire de Garbarino, entre otros (Andrade, 2007).

En la presentación del curso de Psicología General dictado por María Esther Domínguez en 1962, puede leerse que:

> […] integra, para los que quieran abarcarlo, una totalidad de conocimientos que se irán desarrollando en sucesivos cursos a lo largo de cuatro años: 1.º Psicología General; 2.º Psicología Diferencial y Psicopatología; 3.º Técnicas de Aprehensión de lo Psíquico (Psicología Aplicada); 4.º Psicagogia. (p. 1)

Como puede observarse, se destina un año para la enseñanza de técnicas para el diagnóstico psicológico y, en la breve síntesis acerca de los contenidos por impartir en ese tercer año, se señala:

> En el tercero aprendemos las técnicas por las cuales es posible confirmar experimentalmente las aseveraciones de la Psicología General y aprehender las diferencias individuales en cuanto a mecanismos psicológicos y contenidos experienciales. Test, observaciones, cuestionarios, experiencias puestas al

> servicio de captar lo que cada uno tenga de similar o de irrepetible ya sea normal o patológico, poniendo el acento más en el individuo que se estudia que en la herramienta que se emplea, cuidando de que, tal como en el momento se dijo: «A la medicina le sobra rana y le falta hombre», no puede seguir diciéndose: «A la psicología le sobran test y le falta sentido de lo humano». (Domínguez, 1962, p. 1)

Este psicoanálisis institucionalizado, gracias a las organizaciones científicas, influye en la práctica psicológica tanto respecto al diagnóstico psicopatológico como a la psicoterapia con los aportes de la denominada «psicología profunda», modo en que habitualmente era referido el pensamiento psicoanalítico en el medio psicológico uruguayo. Carrasco (2005) señala la preocupación que suscitaba en la Sociedad de Psiquiatría del Uruguay la incursión de los psicólogos en el terreno de la psicoterapia y la psicopatología, que generaba conflicto entre las profesiones.

En el período dictatorial en Uruguay, la intervención de la Universidad provocó la clausura definitiva de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias, pero se mantuvo el Curso de Psicología Infantil dictado en la Escuela de Tecnología Médica, de la Facultad de Medicina (Martínez, 2016).

En 1975 se creó la Escuela Universitaria de Psicología (EUP) que, en 1978, prueba de admisión mediante, comenzó su carrera de cuatro años y otorgó el título de psicólogo en lugar del de licenciado, que expedía la Facultad de Humanidades y Ciencias. Se desprende entonces que, desde la clausura de la licenciatura en la Facultad de Humanidades y la primera cohorte en la EUP (1978), solo hubo en el ámbito público formación de Técnico en Psicología Infantil, impartida por la Escuela de Tecnología Médica. Dicha situación favoreció que se pretendiera supeditar el ejercicio profesional a la autoridad del médico, de quien el psicólogo debía ser un colaborador.

Durante la dictadura militar y antes de la reapertura democrática en 1985, se desarrolló la formación privada tanto en psicoterapia de orientación psicoanalítica como en psicodiagnóstico, en grupos pequeños a cargo de profesionales que, en muchos casos, habían sido destituidos de sus cargos docentes por las autoridades de facto de la dictadura.

También adquirió relevancia el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, dependiente de la Iglesia uruguaya, que se encargó, a partir de 1979, de la formación en psicología del ámbito privado y se constituyó en el antecedente inmediato de la Universidad Católica del Uruguay.

Por su parte, en el capítulo de Magdalena Filgueira se historiza la formación de la psicología, en particular, de la psicología infantil, en el Uruguay. Destaca que, a partir de 1950, comienza a dictarse el curso de Psicología aplicada a la Infancia en la Sección Auxiliares del Médico de

la Facultad de Medicina. En 1965, este curso se imparte en el Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela, en la Escuela de Colaboradores del Médico, que, en 1978, pasa a llamarse Escuela de Tecnología Médica. Esta otorgaba, desde 1967, el título de técnico universitario a quienes egresaban del Curso de Psicología Infantil. Es de destacar el amplio espectro de edades que abarcó, aun en la especialización en infancia, y el marcado enfoque clínico que siempre mantuvo.

Estas experiencias de formación en psicología universitaria fueron desmontadas por la intervención de la UDELAR durante la dictadura cívico-militar que vivió el país. El curso de Psicología Infantil se clausura por dos años, en cambio la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias se cierra definitivamente.

La psicología infantil retoma la impronta de la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, por lo que la presentación de casos en intercambios y ateneos fue una práctica habitual, a esta se agregaron las jornadas, es decir, encuentros, simposios y coloquios, especialmente vinculados con la infancia y la niñez. Tal es así que, en Montevideo, en setiembre de 1966, se llevan a cabo las Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil.

Por su parte, Juan Carlos Carrasco y Mauricio Fernández trabajan con las infancias, en el entramado de su vida psíquica, emocional, sus procesos de pensamiento y estructuración intelectual. Este interés los lleva a fundar en 1956 el primer Instituto de Formación Preescolar, el cual concibe los procesos de escolarización y socialización esenciales en la vida de los niños. Es una de las primeras instituciones educativas en trazar un proyecto de integración de niños con dificultades en lo afectivo o intelectual. Ese mismo año es el aniversario de la APU, la cual publica el primer número de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. En esa iniciativa editorial, se reseña la visita, desde Londres, a la sede de la APU en Montevideo de la Dra. Hanna Segal, quien estuviera vinculada a la figura y pensamiento de Melanie Klein—; del matrimonio Baranger, desde Francia primero y desde Buenos Aires luego; de Maud y Octave Mannoni, en abril de 1972, y, en agosto del mismo año, de Serge Leclaire. Este hecho marcó, por un lado, la impronta formativa hacia un psicoanálisis con niños, adolescentes o adultos, los analistas realizaban una sola formación que requería, por años, trabajar con niños; y, por otro, la concurrencia temprana en la asociación de diferentes escuelas dentro del psicoanálisis que dejaron sus huellas.

Se puede visualizar en el curso de Psicología Infantil que todo el equipo docente había transitado por la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, luego transformado en Servicio de Psiquiatría Infantil. El grupo en pleno de la coordinación del curso desarrolló aspectos de la intrincación de la psicología con la infancia, con la educación, incluida la sexual, los fenómenos y dinámicas grupales e institucionales, y la expresión plástica como manifestación del mundo psíquico de los niños; por lo tanto, como fenómeno de proyección, con fines elaborativos, de diagnóstico y pronóstico de los procesos de estructuración psíquica. En el Instituto de Formación Preescolar, luego Colegio y Liceo Latinoamericano tanto la educación sexual, trabajada

en los grupos de clase, como los talleres de expresión plástica forman parte de las actividades escolares comunes y cotidianas, desde su fundación hasta la actualidad.

El capítulo de Cecilia Ruegger presenta un conjunto de saberes que configuran la psicomotricidad y hacen posible su desarrollo como campo de conocimiento y enseñanza sobre la infancia en el Uruguay. En este proceso, se presta especial atención a la emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones científicas, médicas y pedagógicas, que suponen intervenciones específicas tanto educativas como terapéuticas de corte corporal.

El desarrollo de la psicomotricidad en el Uruguay se inició tempranamente, para los parámetros de construcción del campo, y formó parte de un proceso de institucionalización en la UDELAR que permitió consolidarla, de forma progresiva, como una profesión independiente. Incluye una formación específica de grado con carácter de licenciatura que habilita para actuar en «estimulación, educación, reeducación y terapia psicomotriz, siendo su intervención en los niveles profiláctico, educativo y terapéutico, en asesoría técnica e investigación», según el perfil de egreso del plan de estudios actual (UDELAR, Facultad de Medicina, Escuela Universitaria de Tecnología Médica, 2006, p. 1). En 1977 la neuropediatra, profesora y directora del Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina (FMED, UDELAR), María Antonieta Rebollo, presentó ante el Consejo de la Facultad el proyecto de creación del Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz. Desde su conocimiento teórico, pero, en especial, desde su práctica clínica, encontraba la dificultad de dar respuesta, solución o, en términos médicos, derivación a una serie de niños que no podían avanzar en su desarrollo tal como era esperado para el «normal de la población». En 1957 había viajado a París y a su regreso a Montevideo, en 1958, conformó un equipo multidisciplinario en el Hospital de Clínicas, con maestras, fisioterapeutas, psicólogas y doctoras, entre las que se destacan Aída Ascer y Enriqueta Beltrán, iniciadoras de la psiquiatría infantil uruguaya.

El profesional de la psicomotricidad es caracterizado como un agente de salud que establece una singular relación con la educación. No es un actor de la escuela ni forma parte del «cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de “elaborados” códigos teóricos» (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 15). Asume una función médico-pedagógica: hay un supuesto saber del cuerpo del niño que el psicomotricista domina y que le permite identificar las conductas patológicas, los desarrollos retrasados y luego orientar las técnicas específicas para estimular o subsanar el déficit, normalizando y normativizando.

Se puede sostener, de acuerdo con los resultados de la primera etapa de la investigación «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay», que la emergencia de la técnica psicomotriz se sustenta en la naturalización de los discursos eugenésicos, higienistas y desarrollistas, así como en un conjunto de saberes y prácticas en el que la neurofisiología, la psicología y el psicoanálisis se tensionan como discursos instituyentes.

La discusión sobre el síntoma psicomotor acompañó la producción de saber y suele ser el eje de delimitación y diferenciación discursiva entre las concepciones de educación, reeducación y terapia, así como en la selección de los métodos o técnicas de intervención. Pero el proceso llevado adelante, a pesar de sus contradicciones, se ha sostenido fundamentalmente en la comprensión —y en cierta medida en la defensa— de la patología como padecimiento, que convoca el auxilio, y no como anomalía; más cerca de la escucha del sufrimiento y su historia que de una objetivación de la enfermedad. La falta de una explicación orgánica, de una evidencia física, instaura la posibilidad de un saber, genera su productividad en términos prácticos y también epistémicos. La psicomotricidad surge de esta falta instituyente que tensará dos discursos, aquel que trae aparejada la raíz *psico* y el que representa el vocablo *motriz*.

Paula Gauna, en su capítulo, presenta resultados a partir de la revisión de la idea de «niño con retardo mental» en la obra de la psicopedagoga María Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, una de las personalidades más importantes en el ámbito internacional en el estudio de la discapacidad y la estimulación precoz. Sus dieciocho años (1949-1966) como directora en la Escuela de Recuperación Psíquica n.º 1 le permitieron materializar el cambio central en la educación especial en Uruguay. La formación docente, la clínica de diagnóstico en el hogar y un programa de estimulación precoz para niños de alto riesgo la transformaron en la escuela piloto para América Latina en educación especial.

García Etchegoyen retomó lo planteado por el Dr. Itard con la pregunta que lo convirtió en el pionero de la educación especial a inicios del siglo XIX: «¿Cómo aprenden los niños retardados mentales?» Este retorno le permitió a García Etchegoyen problematizar los discursos y prácticas educativas de las personas con retardo mental. Hacia 1960 aún no había en Uruguay un estudio serio de las nociones y teorías del aprendizaje relacionadas con los retrasados mentales, sino que prevalecían terminologías basadas en prejuicios culturales y sin fundamentación científica. La irrupción de su trabajo representa una distancia con el discurso hegemónico médico-eugenésico basado en las teorías de la degeneración que predominaban a mediados del siglo XX en Uruguay. Estas teorías consideraban al niño con retardo mental un sujeto peligroso para el orden social y biológico de la sociedad. Con García Etchegoyen se comenzó a considerar las facetas psicológicas, sociales y culturales vinculadas al proceso de aprendizaje. Al respecto, estudió aspectos psi que ayudan a dicho proceso: la curiosidad, el asombro y el juego imaginativo del niño, así como aquellos que no (el sufrimiento por la frustración, la vergüenza, la falta de amor y seguridad afectiva). En este sentido sería pionera en estudiar y comprender la importancia de la estimulación precoz y el vínculo temprano en la infancia. La interrogante de Itard le permitió a Echegoyen abrir el campo de las posibilidades de aprendizaje del niño con retardo mental y materializar su revisión conceptual en prácticas institucionales que significaron su inclusión y un avance en la psicopedagogía en el Uruguay.

El capítulo de Iael Acher y Lorrein Baker presenta los hallazgos producto de una revisión bibliográfica en archivos históricos del campo médico, psicológico y psicoanalítico uruguayo, en el período comprendido entre 1955 y 1985. Las autoras realizaron un rastreo del tema infancia y la categoría nosográfica «psicosis infantil» en las publicaciones de la APU, la *RUP*, la *Revista de Psiquiatría del Uruguay* (*RPU*) y las publicaciones de la APPIA. El objetivo era observar el recorrido discursivo a lo largo de estas décadas, con énfasis en las teorías psi y las concepciones de infancia que se iban introduciendo con relación a los modos de tratamiento de esos niños. En el proceso de rastreo surgió la necesidad de ordenar algunos acontecimientos académicos y construir una historización o un recorrido contextual, dado que los artículos hallados se originaron en seminarios o conferencias de jornadas organizadas por el ámbito psi en nuestro país. Se llevó a cabo, en orden cronológico, el Congreso de Salud Mental del Niño, organizado por la OMS en el año 1955 —también llamado V Congreso de Higiene Médico Infantil—; la 1.ª Jornada Nacional de Psicología Infantil, en 1966; el 1.er Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil y Profesiones Afines, organizado por la APPIA, en 1969; las Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia, en 1977, y las Jornadas sobre Aspectos Clínicos y Estructurales de la Psicosis Infantil, en 1980.

Se observa, *a priori,* un cambio discursivo desde una perspectiva higienista, ligada de forma estrecha a la idea de un comportamiento moralmente sano y categorizante, proveniente del discurso médico, hacia una concepción más terapéutica. En esta última, comienzan a tomar consistencia las ideas psicoanalíticas, primero con base en la teoría inglesa, kleiniana en esencia, y, más adelante, con aportes de la teoría francesa de Maud Mannoni, apoyada en fundamentos lacanianos, en especial, en las notas sobre el niño y el estadio del espejo. El niño normal continúa siendo el ideal que representa el futuro ciudadano que proyecta el Estado moderno. Queda claro que la neurosis infantil escapa a este ideal y se la asocia a problemas en el desarrollo que aún no se logra clasificar. El centro de la preocupación de los médicos de la época no era el sufrimiento del niño, sino la ubicación nosográfica para las nuevas categorías (neurosis, autismo, psicosis) que debían ser nombradas.

Ya en la década del setenta, se plantea que toda afección psicopatológica debe ser entendida no como una entidad fija, sino como algo dinámico, dado que el niño es un ser en evolución, móvil y cambiante en sus manifestaciones. En este sentido, tanto los conceptos diagnósticos como las indicaciones terapéuticas deben ser constantemente adaptados y revisados. Se debe considerar siempre el contexto del núcleo familiar con orientación y reubicación permanente de los padres. Al respecto, se afirma que el tratamiento de un niño nunca debe ser individual; lo familiar, en esa época, concebido como la tríada madre-padre-niño, comienza a cobrar importancia y ocupa un lugar protagónico en los tratamientos psicoterapéuticos. El enfoque psicoterapéutico desplaza de su centro al niño y su enfermedad, para pasar al contexto familiar y el discurso colectivo que se construye sobre el tema del síntoma que (re)presenta el niño.

Este nuevo abordaje familiar propondrá analizar en profundidad la problemática edípica de los progenitores.

Finalmente, Ana María Fernández Caraballo se dedicó al estudio del psicoanálisis y la infancia en Uruguay desde 1955 hasta 1984. En ese período, se oficializó el psicoanálisis en nuestro país, con la fundación, en 1955, de la APU. También fue un tiempo de proliferación de instituciones psicoanalíticas, como la Escuela Freudiana de Montevideo y la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP). Se puede decir que, a partir de entonces, en Uruguay, se empieza a estudiar, teorizar y practicar el psicoanálisis propiamente dicho.

Con respecto al psicoanálisis con niños, se encontraron varios documentos valiosos para este estudio, ya que constituyen textos históricos sobre la infancia y el psicoanálisis en el Uruguay y, por lo tanto, permiten desentrañar la manera en que fue teorizado y aplicado en el ámbito local. Se trata de cinco textos de la APU publicados en la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* [*RUP*], uno de la *Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis*, varios artículos publicados en la *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* de la AUDEPP y otros en algunos números de los *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo.

En 1961, la Asociación Internacional de Psicoanálisis (IPA, por sus siglas en inglés) realizó un simposio sobre el análisis con niños, en el marco del XXII Congreso Internacional de Psicoanálisis (Edimburgo, julio-agosto). El texto de Esther Bick «El análisis de niños en la actualidad», leído en dicho evento, fue publicado en la *RUP* en 1969. En él se menciona el simposio como «un hecho histórico, ya que es el primer Simposio de Análisis de Niños en un Congreso Internacional de Psicoanálisis» (Bick, 1969, s/p). Como es bien sabido, en 1927, se había llevado a cabo uno similar ante la Sociedad Psicoanalítica Inglesa. A más de tres décadas de aquel evento inaugural, los cambios fueron sustanciales. La autora enumera varios de ellos:

> […] el universo de niños que se consideran analizables ha sido ampliado; la técnica de juego es ahora de uso general, aunque a menudo de manera modificada; se ha aceptado unánimemente la importancia de las interpretaciones y existe un mayor reconocimiento del encare psicoanalítico para la formación de psicoterapeutas y psiquiatras infantiles. (s/p)

Es más, señala algo de gran importancia: «Si examinamos la posición del análisis de niños en relación a la totalidad del campo psicoanalítico, vemos que ocupa un pequeño lugar tanto en la práctica como en la enseñanza o en las discusiones y publicaciones científicas» (Bick, 1969, s/p).

El segundo texto se trata de una publicación, en 1965, del libro *Grandes casos del psicoanálisis de niños,* compila viñetas y casos de los más conocidos teóricos del psicoanálisis con niños (Klein, Abraham, Ferenczi, Spitz, Anna Freud, Ackerman, Winnicott, Erikson) que se leían en Argentina y Uruguay. Se inicia con el prólogo, de Evelina Vengerow y Santiago Dubcovsky, quie-

nes dicen que el psicoanálisis de niños es una especialidad y «que cada vez se va difundiendo más y adquiriendo una importancia trascendental por sus implicaciones preventivas y curativas y por la influencia en la educación, la puericultura, la pediatría y la medicina en general» (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 8). Además, reconocen que el «caso Hans» de Freud debería formar parte de esta colección, aunque entienden que es con Melanie Klein y Anna Freud que «nace el verdadero psicoanálisis de niños», ellas resultaron ser las «dos grandes psicoanalistas, líderes de dos distintas escuelas» (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 9).

El tercero es un material de la *RUP*, escrito por Carmen Medici de Steiner (1988), quien lo publicó bajo el título «Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo». Allí se cita lo que fue considerado como el «psicoanálisis de niños» y los principales autores en el Uruguay y el Río de la Plata. Medici de Steiner reconoce a Arminda Aberastury, quien sigue la propuesta de Melanie Klein desde el año 1937, como la psicoanalista «considerada por muchos como el pivote en el Río de la Plata del psicoanálisis de niños». Como es sabido, el psicoanálisis institucional en el Uruguay (APU) estuvo muy influenciado por el trabajo que se hacía en Buenos Aires, en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), y que se basaba, desde la década del cuarenta en adelante, en la escuela inglesa, primero en el trabajo de Melanie Klein y, luego, en el de sus seguidores. En ese sentido, Medici de Steiner (1988, p. 21) cita a Aberastury cuando hace explícita su afiliación a la obra de Klein. Además, entiende que en Uruguay «dicha especialidad fue integrada a la APU desde sus inicios. Tanto en uno como en otro país, durante prolongados años, constituyó un seminario curricular obligatorio» (p. 21). A partir de 1957, cuando Mercedes F. de Garbarino y Héctor Garbarino asistieron en Buenos Aires a un simposio sobre el tema, «Arminda Aberastury, con posterioridad al mismo, comenzó a dictar en nuestro medio un seminario, y a supervisar a muchos de los primeros psicoanalistas de niños del Uruguay» (Medici de Steiner, 1988, p. 22).

El cuarto texto, también de corte histórico, escrito por Myrta Casas de Pereda, Mercedes Freire de Garbarino, Aída Fernández, Héctor Garbarino, Vida Maberino de Prego, Isabel Plosa, Luis Enrique Prego y Alberto Weigle en 1982, muestra que, en los inicios de la APU, se presentaba una singularidad con respecto a la teoría y la práctica que la diferenciaba, en parte, de otras asociaciones psicoanalíticas. De hecho, sostienen aquello que Esther Bick había expuesto en el Congreso Internacional de Psicoanálisis de Edimburgo en 1961 respecto de las dificultades de los analistas para tratar a los niños. Además, señalan elementos teórico-prácticos de importancia que permiten dar cuenta de las particularidades de la clínica psicoanalítica con niños en el Uruguay:

> Partimos del supuesto de que si bien el análisis de niños tiene los mismos fundamentos básicos teóricos que el análisis de adultos (transferencia, resistencia, regresión), estas nociones básicas se expresan de modo diferente y requieren, por consiguiente, un abordaje también diferente. (p. 19)

Finalmente, el quinto documento está relacionado con la publicación del seminario que realizaron en Montevideo, en 1972, Maud y Octave Mannoni, publicado en el año 2020. En la presentación, el prefacio y el prólogo, escritos por Magdalena Filgueira, Corina Nin, Marta Labraga y Marcelo Viñar, se destaca la influencia del psicoanálisis lacaniano y la escuela francesa de psicoanálisis, en general. El seminario se presenta el «caso Carole» (niña de 6 años), varias sesiones están dedicadas al estadio del espejo y a períodos anteriores que permiten visualizar la manera en que se trata el tema del psicoanálisis con niños y la infancia para estos autores, discípulos de Lacan. En particular, los Mannoni entienden que el psicoanálisis en la infancia es especializado y lo realizan desde la temprana edad del bebé con los padres o con la madre. Estos trabajos permitieron enriquecer la labor acerca del vínculo y la estimulación temprana.

En 1982, la AUDEPP comienza sus publicaciones en formato de revista. Allí se encuentra al menos un artículo sobre tratamientos en la infancia en cada ejemplar y hay un texto de gran importancia, publicado en el número del año 1985, en el que Edgardo Korovsky realiza una detallada historia del psicoanálisis en la región, con las peculiaridades de los tiempos de la dictadura cívico-militar.

En la *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica,* n.º 1 (1982, p. 37), el artículo de Élida Casas de Castelli «Evolución de una fobia escolar» es un texto que recorre desde Freud, Klein, Winnicott y Garbarino hasta autores como Johnson, Fenichel y Hoffnung. Se observa en él una particularidad del pensamiento propio de la psicoterapia psicoanalítica, que consiste en la utilización de diferentes autores con una impronta más psicoterapéutica. En el n.º 2 (1983, p. 81), el artículo de Enrique Restaino «Fase oral y sus manifestaciones en la clínica», un texto clásico del psicoanálisis, basado en Freud, Abraham y Klein, se señala la importancia de las primeras etapas del desarrollo de la libido. En el n.º 3, de 1984, hay dos artículos: «¿Cómo nacen los niños?», de Miguel Cherro et. al. (p. 23), y «Consecuencias técnicas del comienzo de la pubertad en psicoterapia» (p. 71). Son textos enmarcados en la psicoterapia psicoanalítica con una influencia más psicológica; en ellos, el psicoanálisis se entrelaza con orientaciones psicoterapéuticas y educativas. Finalmente, como ya se ha indicado, en el n.º 4, de 1985, se presenta un texto muy valioso, ya que se trata de un estudio histórico realizado por Edgardo Korovsky: «El psicoanálisis en el Río de la Plata» (p. 26). En él, analiza el movimiento psicoanalítico, a partir de Freud, desde 1910, los psicoanalistas pioneros en el Río de la Plata y la fundación de las respectivas asociaciones. Recorre los nombres más destacados y los eventos que marcaron el ingreso y la proliferación de la teoría y práctica del psicoanálisis en esta región. Importa rescatar cómo a partir de 1972, con las complicaciones políticas, se comienza a generar espacios de formación y discusión del psicoanálisis con diferentes ideologías que darían lugar a maneras de tratarlo.

Por último, en los cinco primeros *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo (n.º 1, 1981; n.º 2 y n.º 3, 1982; n.º 4, 1983 y n.º 5, 1984) se hallan textos basados en el psicoanálisis freudiano y lacaniano. En ninguno de ellos se encuentran artículos dedicados

al psicoanálisis con niños de forma explícita. Tal vez, se deba a la particularidad con la que el propio Lacan trató el tema del psicoanálisis y la infancia.

> El psicoanálisis con los niños tiene particularidades: la intervención real de un tercero, la distinción que debe hacerse entre un conjunto de síntomas y una estructura neurótica que se constituye en el *aprés-coup* de una neurosis infantil, los límites de la transferencia del analista en relación al lazo del niño con los padres … Esta lista está lejos de ser exhaustiva.
>
> La escuela, en nombre de estas particularidades, no relegó el psicoanálisis con niños a cuidado de psicoanalistas «especializados». (*Artefacto*, n.º 1, marzo 1990, p. 30)

Si bien esta cita proviene de una revista de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (ELP) y no de la Escuela Freudiana de Montevideo, sabemos que una deriva de la otra y se constituye con miembros que han compartido ambos espacios. El tema amerita un trato en detalle que no es posible realizar en estas pocas páginas. Aunque sí es factible observar en los textos de los *Cuadernos* que la idea de niño y de infancia se deriva de la noción de neurosis infantil proveniente de Freud y de las de la obra de Lacan que implican tanto lo cronológico como lo no cronológico.

Infancias desde el arte

Esta sección está constituida por los capítulos «La infancia, el juego y el juguete a través de la mirada de Carlos Musso, "el pintor maldito"», efectuado por Magalí Pastorino y Anahí Lagos; «Doble hermenéutica y materialidades de las infancias en dictadura», de Alejandra Capocasale Bruno; «Infancia, dictadura y resistencia: una aproximación a la experiencia de Canciones para No Dormir la Siesta», de Gabriela Ferreira Olaso; e «Infancia y tradición. Indagaciones en torno a la obra *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay* (Lauro Ayestarán, 1966)», de Karen Külsen e Inés Scarlato; además de los dibujos que la artista plástica Magalí Pastorino realizó a partir de los resultados de la investigación.

Pastorino y Lagos plantean que la complejidad del estudio de las infancias lleva a integrar los esfuerzos de los investigadores del campo social y humanístico. Por su carácter simbólico, la producción artística visual aporta modos de ser y de habitar el mundo. Según Vilar (2015, p. 936), «el arte, y las artes, son maneras de pensar el mundo [...], modos de intentar encontrarle sentido, de fundar significados». Exploran las ideas de infancias locales a partir del proceso creador del artista, que, desde una perspectiva psicoanalítica —en procura de incorporar al sujeto deseante no solo el de la ciencia— involucra una relación con el saber.

El período que se extiende entre 1951 y 1984 en el Uruguay se caracterizó, entre otras cosas, por la dominancia cultural estadounidense, el fortalecimiento del pensamiento de izquierda, la

crisis y el estancamiento económico. En ese escenario, se desarrolló la sociedad de consumo y el estilo de vida americano, pero también se produjo la caída de las instituciones democráticas, concretada con la dictadura cívico-militar (1973-1984), que posibilitó la imposición del neoliberalismo económico, hasta que en 1985 se produjo la reapertura democrática. Radakovich (2011) sostiene que la progresiva implantación del régimen autoritario que se produce en los años setenta en el país se generó en la brecha imaginaria que se instauró entre la imagen del «país de medianías» y la que señalaban los principales indicadores socioeconómicos.

En los años ochenta, el artista uruguayo Carlos Musso se hizo conocido en el medio local por construir juguetes artesanales. Del análisis discursivo de las entrevistas a Musso, en busca de una relación con el saber en el proceso de producción artística, se tematiza acerca de su idea de infancias y dos objetos discursivos que se encuentran vinculados a esta: el juego y el juguete.

Para contextualizar el análisis, es necesario señalar que el artista nació y se crio en Montevideo, su niñez transcurrió en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, en un momento de crisis económica del país y en una sociedad de valores conservadores arraigados. Estudió en un colegio de varones dirigido por curas católicos cerca de su casa. En su adolescencia y juventud, fue testigo de los efectos de la consolidación de los dos bloques ideológicos mundiales (capitalismo y comunismo) y de la violencia fáctica del Estado (asesinatos, desapariciones, secuestros, encarcelamientos); como muchos jóvenes, fue detenido sin motivos claros, llevado a la cárcel y violentado. Cursó secundaria en el liceo Suárez. A finales de los años setenta, trabajó en una empresa de productos químicos y fue fundador de una cooperativa que realizaba trabajos de fotomecánica. En la década siguiente, fue reconocido también por sus pinturas y exhibió su producción de juguetes de madera en la Feria del Libro y el Grabado. Aquel fue un momento de gran exposición y venta de sus obras, fue llamado «el pintor maldito» por la temática y estética de sus cuadros, que incorporó a la producción de juguetes.

En primer lugar, cabe señalar que en sus obras Carlos Musso no trata directamente cuestiones relativas a las infancias, menciona que en ellas habla sobre lo que ocurre en su entorno, en el círculo de amigos y en la sociedad. La construcción de juguetes surgió en una época en la que uno de sus amigos fue padre. De esta manera, la cuestión de las infancias se desarrolló de forma oblicua. Al hablar sobre su infancia, el artista la considera como el momento en que trató de entender su entramado familiar asociado al recuerdo de sus estudios en un colegio de curas católicos. Musso reconoce en la fantasía un medio que le permitió sobrellevar sus amarguras en una atmósfera de sobriedad y misterio. A nivel discursivo, aparecen varios objetos que se ordenan en un régimen dual: lo que ocurría en la calle, que lleva el signo de la alegría, la fiesta y la convivialidad, y lo que sucedía en el colegio, marcado como machista, prescriptivo, fascista, perverso e, incluso, insalubre. La calle está vinculada con la cordialidad, la amistad, el juego colectivo, le recuerda a amigos que en la juventud fueron desaparecidos o muertos en la dictadura, «el primer piñazo a la realidad». El colegio se asocia con lo que ocurría en el patio, con

un hormigón arenado que le lastimaba las rodillas cuando se caía, donde siempre se jugaba al fútbol y al básquetbol (como usaba lentes, se le dificultaba ese tipo de juegos), y los baños («retretes inmundos»), donde contrajo hepatitis, según su especulación. Pero también con el jardín (la «maravilla»), con árboles frutales, cuya descripción nos remite a una imagen edénica. Se establece la contraposición entre lo que sucedía en el colegio católico, privado, que cursaba con beca, y lo que le ocurría en el liceo público, el Suárez, que era abierto, un espacio donde la realidad irrumpía sin crear confusión ni misterios.

En el discurso del artista, el juego corresponde a una dimensión humana y el juguete, a la fantasía, y sugiere una idea de infancia que se *precipita* ante ciertas condiciones, en los parámetros de lo humano y el protagonismo de la fantasía. Musso dice que el juego (cuya condición es la fantasía, el poder de transformación) no corresponde solo al niño. Se trata de una dimensión fundamental de lo humano, que se encuentra también en el arte, en la pintura, donde es posible el ensayo y el error. Igual sucede con el juguete, pues el artista afirma que, sin este, no entenderíamos el mundo. El juego involucra el movimiento de entrada y salida de la realidad y la fantasía. Los juegos de armar, como el *Arma mil*, o los de construcción y maquetas, de soldaditos, la payana, incluso el dibujo y la pintura, forman parte del inventario que integra otros juegos y sus detalles. Y señala en una de las entrevistas: «No me puedo imaginar la infancia sin juguetes».

En dictadura, hacer juguetes significó varias cosas para Musso, pero, en especial, funcionaba como una compensación de «cuando no andás muy bien, pero tenés la alegría de vivir», en una época en que no estaban permitidas las reuniones, y «la alegría, si no la tenés, la inventás, buscás a la gente». La cooperativa de fotomecánica con sus amigos fue un espacio de creatividad y contento mientras duró la asociación, en un momento político del país de gran angustia e incertidumbre.

A fines de los setenta y comienzos de los ochenta creó pinturas de gran carga *visceral*, en las que incorporó material de desecho, lo que llamó la atención de los galeristas. En esa época, fundó, con más artistas jóvenes (Carlos Seveso y Eduardo Miranda), el grupo Los Otros. Mientras que en la cooperativa hacía juguetes y escenografías con sus amigos (los hermanos Roberto y el Tenaza Carballo), con el grupo artístico exponía obras que visibilizaban temas tabúes, oscuros, melancólicos. En aquel momento, apareció la *mistura* entre la estética oscura de sus pinturas y los juguetes de motivos infantiles, como el ajedrez de calaveras y máscaras antigás, y el modelo Isadora, que aludía a la bailarina Isadora Duncan, que había muerto en un accidente de tráfico, asfixiada con su pañuelo.

Al abordar la creación del juguete, encontramos una dimensión lúdica que también se encuentra al pintar, que es una actividad «bastante juguetona». Según Musso, «la pintura es un juguete que no se presta: yo tomo muy egoísta la pintura, en ese sentido. Es el juguete que tengo yo, no lo presto».

Menciona a algunos artistas que para él tratan, de alguna manera, la infancia a través del juguete (muñecas, caballitos de madera), pero observa que estos no entusiasman tanto a los niños. De cierta forma, los niños entenderían que ese juguete no es para ellos. El artista no está construyendo juguetes, sino que incluye, en su obra artística, una nota autobiográfica. Tomando en cuenta el discurso del proceso creador de Musso, los objetos relacionados con la infancia, como el juego y el juguete, dejaron de estar localizados en una edad determinada y ayudaron a relativizar esa asociación.

En el capítulo «Doble hermenéutica y materialidades de las infancias en dictadura» Alejandra Capocasale presenta una posible base metodológica sobre el análisis de los resultados obtenidos en la indagación llevada adelante por Magalí Pastorino y Anahí Lagos —previa autorización de las autoras, según los protocolos de la investigación científica—. El sociólogo Anthony Giddens (1994) llama *doble hermenéutica* a un análisis ontológico, epistémico y metodológico que implica investigar sobre lo investigado para volver a trabajarlo con los propios sujetos que llevaron adelante el estudio. A pesar de que, en general, se asocia con el conocimiento sociológico, es aplicable a otros campos del saber. Este planteo supone examinar las complejas articulaciones que operan entre el mundo social y el conocimiento generado por las ciencias sociales y las humanidades; la continuidad dialéctica de las interpretaciones y reinterpretaciones va enriqueciendo el saber. De esta forma, la dialéctica dialógica del proceso de investigación mejora de forma continua entre los propios investigadores de la línea: «Da vueltas en espiral dentro y fuera del universo de la vida social, reconstruyéndose tanto a sí mismo como a ese universo, como parte integral de ese mismo proceso» (Giddens, 1994, p. 27).

A partir de lo antedicho, Capocasale presenta algunas de las nociones centrales en cuanto a la conceptualización sociocultural material de las infancias, desde las investigaciones de Pastorino y Lagos, enfocadas en la obra y en las entrevistas realizadas al artista uruguayo Carlos Musso.

En cuanto al análisis del proceso de investigación de la obra de Musso, resulta relevante el hecho de que se haya optado por el método biográfico. De este modo, las investigadoras articularon la relación entre los objetos materiales infantiles (juguetes artesanales de madera) y el relato autobiográfico del artista. La objetividad subjetiva que se logra como producto de este proceso valida los resultados obtenidos desde el punto de vista metodológico. Más aún, la recolección de datos primarios por parte de Pastorino da cuenta de una indagación que se enriquece con la aplicación del análisis discursivo psicoanalítico. Pastorino y Lagos contextualizan su investigación en el período de vida de Musso que coincide vivencialmente, para este objeto de análisis, con la dictadura cívico-militar. El grupo fundado por Musso, *Los Otros*, es un claro ejemplo de la espiral dialéctica que una obra artística refleja. La materialidad del producto es solo un aspecto del proceso total creativo. Su infancia, la infancia compartida con otros, los encuentros y desencuentros con otros niños, con su ámbito, con la institución educativa representan un mundo artístico material que se conjuga con lo simbólico. Su obra oscura no lo es en sí, sino por la representación de lo vivido en

ese contexto social y personal. Las materialidades visibilizan lo no material (social, cultural, económico, psicológico y ético). El punto clave en este análisis doble hermenéutico es que muchas veces, si no todas, las materialidades, aunque directamente perceptibles, no son observadas en su sentido. «Respecto a su obrar, el artista señala que tanto sus pinturas como los juguetes "hablan" acerca de lo que ocurría en su entorno», escriben las investigadoras. La clave hermenéutica está dada en que «hablan» pero no son «escuchados». ¿Qué pasaría si esos juguetes pasaran a ser «escuchados»? Ello brinda la posibilidad de descubrir los sentidos, significados y conceptualizaciones de las infancias durante y desde la última dictadura cívico-militar en el Uruguay, así como comprender cómo se dio un proceso de reproducción social y cultural de la violencia material y simbólica de y en las infancias que llega hasta nuestros días. Se puede explicar el proceso de institucionalización de las infancias del siglo XXI encerradas no solo materialmente, sino también desde lo virtual; las infancias, en el período de referencia, se fueron desarrollando desde un deber ser, desde el control social y cultural que alcanza inclusive a los juegos. Esto se refleja en la obra de Musso a través de una oscuridad impenetrable de querer ser y no poder. Los juguetes dan cuenta de esta ausencia de sosiego y de una forma de vivir en la angustia contextual.

El hecho de que Pastorino y Lagos hayan seleccionado la obra de Musso para su investigación también representa en sí mismo la posibilidad de entender, desde el presente, a las infancias como una construcción social, cultural, política e ideológica que se inicia en una conceptualización vinculada a su existencia contextualizada. Estamos frente a un claro ejemplo de articulación entre cultura simbólica, material y memoria. La memoria como categoría analítica que se reconfigura como memoria viva desde lo simbólico y material hasta alcanzar el componente de valor patrimonial nacional.

Dentro del mismo enfoque investigativo que las investigadoras arriba mencionadas presentan, Gabriela Ferreira desarrolla, en su capítulo, los principales resultados de la investigación sobre la propuesta del mítico grupo artístico Canciones para No Dormir la Siesta (1975-1990), la cual devela una noción de infancia alterna a la de la administración dictatorial. De esa noción alterna, identifica algunos aspectos, características y relaciones con ciertas perspectivas disciplinares, filosóficas y pedagógicas como también en lo que se refiere a las disciplinas que atañen a lo psicológico, más precisamente, a una condición de sujeto que se interpreta con base en un modelo hermenéutico-narrativo.[5]

Por otro lado, encuentra algunos efectos de una experiencia de infancia en la interpretación y lectura de la población, adultos y jóvenes, la cual evidencia la construcción de un acontecimiento colectivo de resistencia singular que conduce a pensar en la noción de una *performan-*

5 El estudio recoge modelos de análisis que se estudian en el grupo de investigación EEAP, que permite interpretar producciones disciplinares de nuestro propio campo de experiencia, por lo cual accedemos a acontecimientos disciplinares situados históricamente y los interpelamos desde experiencias biográficas; en este caso, desde su propia experiencia de infancia, con su entorno, en dictadura.

ce política ilegible para la dictadura. Esto requirió revisar algunas circunstancias específicas de la organización de la vida cotidiana —que se entrevé en la idea del insilio— y de la «vida espectacular» que imponía el modelo dictatorial; de ahí fue necesario analizar la espectacularización de las actividades generadas por dicho modelo con una fuerte presencia y uso propagandístico de las infancias y adolescencias. En contraposición a tal acontecimiento, halla que, inversamente a tal solemnidad y espectacularización moralizante y disciplinadora, un espectáculo infantil se torna un espacio de des-mistificación del siniestro y el terror, y el reencantamiento de la vida cotidiana basado en una noción de sujeto.

Se evidenció una construcción colectiva que ya no pudo ser manejada por sus autores, actores y músicos, en cuanto se convoca a la singularidad y capacidad de ser sujeto —autónomo, resistente, creativo, vulnerable, frágil y deseante—. Y ello se produce al abordar una cotidianeidad revisitada, explorada y recuperada en clave de esperanza y encuentro desde un espectáculo para infancias, de forma tal que cabe interpretar que el acontecimiento se constituyó en una *performance* política.

El debate sobre nociones de infancia se vincula a la capacidad de ser sujeto; este debate antropológico-filosófico también pertenece al ámbito psicológico y pedagógico, pues en la noción de sujeto se define la cualidad de autonomía como la capacidad de producir sentidos sobre el mundo, la historia y la justicia. La condición de infancia para el grupo artístico resultaría en una condición de interpelación a la realidad, que se efectúa a través de la dedicación a los detalles de la vida cotidiana y del presente infantil, modificando la escala, el foco y la perspectiva sobre la realidad. Se intenta así representar cómo las infancias mezclan el deseo, la fantasía y la imaginación en la percepción de la realidad, por lo que, en definitiva, no solo se entiende que se genera una visión distorsionada, sino una problematización al mundo heredado. Y, sorprendentemente, encontramos claves de cómo los participantes adultos pasaban a vivenciar tal espectáculo musical y teatral como una experiencia de sí y del mundo imposible que vivían. Se relacionaría con las vivencias de lo que Pichon-Rivière (1987) analiza como de lo siniestro y de lo maravilloso, y se interpreta en algunas canciones que denuncian un mundo al revés y embrujado, en monstruos e imágenes de miedo y represión que son superados por la experiencia del encuentro humano y las instancias de juego, canto, movimiento y creación.

En especial, en los dos primeros discos, se evidencia la construcción de una noción de sujeto que al fin vendrá a disputar la implantación de un modelo tutorial, autoritario, terrorista y tecnicista cuando produce una «teatralización del patrimonio» (Marchesi, 2001, p. 49), en la que se simula un origen, una sustancia fundante con relación a la cual se debería actuar desde el presente, despreciando el devenir cotidiano de cada existencia. De ahí el antagonismo que se produce en la obra de Canciones, es abierta a la interrupción y la distorsión de lo dado en tanto las infancias representan la capacidad humana no de recibir el mundo y un legado, sino

de ponerlo en duda y sospecha, de trastocar las jerarquías de importancia y pertinencia, y, en definitiva, de repensar lo real en cuanto utópico.

Finalmente, en el capítulo de Karen Kühlsen e Inés Scarlato se analizan las representaciones de infancia y tradición a partir del material producido por el musicólogo uruguayo Lauro Ayestarán (1913-1966), en su afán de investigar el folclore musical del Uruguay. Ayestarán fue músico, musicólogo y crítico de música, cine, literatura y teatro en diarios y revistas de la época desde el año 1933. También fue investigador y docente de institutos normales y de la UDELAR.

Utilizan como referencia la película *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*, producida entre 1965 y 1966, con la dirección de Ayestarán y el trabajo de Mario Handler y Eugenio Hintz. La cinta fue restaurada en 2018 por el Archivo General de la Universidad de la República (AGU) y el Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (CDM). En este sentido, el trabajo de recolección de 25 años, con el fin de construir una musicología del Uruguay, permite obtener más de 4000 grabaciones de campo, entre ellas, 115 canciones infantiles, así como 1100 versiones a lo largo y a lo ancho del país. Por su parte, Ayestarán consigue, en 1966, la anuencia del Instituto de Cinematografía de la Universidad de la República (ICUR) para realizar un registro fílmico de cinco de esas «manifestaciones del folclore infantil del Uruguay»: los juegos el rango y la rayuela, y las rondas cantadas «Andelito de oro», «La farolera» y «San Severín del monte» o «Los oficios» (AGU, CDM, 2018, p. 15). La película es acompañada por un texto mecanoescrito que describe y analiza cada una de estas manifestaciones, y reconoce detalles y relevancias en estas prácticas. Aparecen apreciaciones de otros aspectos que implican la infancia, la relación con el mundo adulto, el patrimonio cultural, los hechos folclóricos, incluso, sobre la enseñanza de estos juegos y rondas en la escuela. A partir de dichos registros, que son manifestaciones atribuidas al mundo infantil como parte de un repertorio de melodías, textos y juegos, indagamos acerca del carácter de estas formas colectivas en su condición de tradición y tradicional, y las prácticas de los niños, de las infancias. Asimismo, se recurre a un trabajo de historia oral, mediante el registro de las narraciones del cineasta Mario Handler.

A modo de síntesis, a partir del análisis de los documentos o fuentes, es posible visualizar que el período estudiado fue un tiempo de mucha producción escrita sobre la infancia, la adolescencia y la minoridad. Desde fines del siglo XIX, se advierte una preocupación social por la infancia, la cual comienza a ser visibilizada, pensada y atendida. Es más, desde comienzos del siglo XX, en convergencia con los cambios internacionales respecto a dicha concepción, Uruguay estuvo presente en declaraciones, convenciones y congresos americanos del niño. Se producen las ideas de socialización, familia y orden social, que dan lugar a una infancia sana y moral, derivada de la familia trabajadora. La infancia se convierte en una prioridad, objeto o sujeto de derecho.

Las ideas sobre la infancia son diversas y no responden necesariamente a una cronología o momento de la vida, comprenden, más bien, la minoridad, la dependencia y la alteridad. En las investigaciones presentes en este libro, se encuentra un entramado de discursos provenientes de los campos médico, psicológico, psicoterapéutico, psicoanalítico, pedagógico, artístico y jurídico. Discursos sobre nacionalismo (orientalidad), vida nacional y comunitaria, purismo del idioma e imperialismo lingüístico, disciplinamiento, autoritarismo, fascismo, resistencia, colonización, capitalismo, catolicismo, positivismo, desarrollismo, higienismo, discapacidad, estimulación precoz y vínculo temprano se constituyeron en los saberes, ideologías y prácticas predominantes para diseñar ideas, intervenciones y tratamientos en la infancia. Y aportan diversos rasgos que dan cuenta de maneras de conceptualizar la infancia: infantilización, caricaturización, oscurantismo, productividad, fragilidad, alegría, fiesta, fantasía, curiosidad, enigma, transformación, creatividad, incertidumbre, armonía, tranquilidad, pureza, así como las nociones de una infancia escolarizada de familia trabajadora o expósita de sujetos abandónicos y no productivos.

Fuentes documentales

Aberastury, A. (1956). Detención en el desarrollo del lenguaje en una niña de seis años. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, *1*(2), 197-216.

Ascer de Loy, A. y Hoffnung, H. (1969). Revisión de 20 pacientes con síndromes psicóticos. *Anales del Primer Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil del Uruguay* (pp. 110-112). APPIA.

Achard, L. (1957). Mutismo y comunicación no verbal en un niño autista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, *2*(1-2), 5-19.

Archivo General de la Udelar, Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. Montevideo: ICUR.

Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educaçao em Revista*, 26(1), 303-325.

Bick, E. (1969). Análisis de niños en la actualidad. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (En línea) (XI 02). Texto leído en el XXII Congreso Internacional de Psicoanálisis. Edimburgo, julio-agosto de 1961 y publicado en *The International Journal of Psycho-Analysis*, vol. XLIII, 1962.

Canciones para No Dormir la Siesta [Página web] https://www.facebook.com/people/Canciones-Para-No-Dormir-La-Siesta-Oficial/100063607002242/.

Canciones para No Dormir la Siesta. *Canciones para no dormir la siesta* [vinilo]. Sondor, 1979. *Canciones para no dormir la siesta*, vol. II [vinilo]. Sondor, 1982. *Canciones para usar* [vinilo]. Sondor, 1983. *Los Derechos del Niño* [vinilo]. Sondor, 1983. *Los Parchudos*. *Los Derechos del Niño,* vol. II [vinilo]. Sondor, 1984. Recuperado de https://www.discogs.com/es/artist/4688509-Canciones-Para-No-Dormir-La-Sies.

Casas de Pereda, M., Freire de Garbarino, M., Fernández, A., Garbarino, H., Maberino de Prego, V. *et al.* (1982). La importancia del psicoanálisis de niños en la formación del analista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 53.

Castro, J. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres Gráficos 33.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1949). *Revista El Grillo*. Impresora REX S. A.

Consejo Nacional de Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1950). *Programa para Escuelas Rurales*. Imprenta Nacional.

Consejo de Educación Primaria (CEP). *(1979). Programa para escuelas urbanas.* CEP.

Consejo de Educación Primaria (CEP). *(1980). Educación moral y cívica, texto para 3.º y 4.º* años *de educación primaria.* CEP.

Consejo de Educación Primaria (CEP). *(1980). Educación moral y cívica, texto para 5.º año de educación primaria.* CEP.

Consejo de Educación Primaria (CEP). *(1980). Educación moral y cívica, texto para 6.º año de educación primaria.* CEP.

Cuadernos Psicoanálisis Freudiano de la Escuela Freudiana de Montevideo (EF de Montevideo), No. 1- 1981, No. 2 y No. 3- 1982, No. 4, 1983 y No. 5- 1985.

Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP). Archivo General de la Universidad. https://archivosdocumentales.udelar.edu.uy/index.php/dinarp-2.

Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP). Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, Uruguay. https://www.youtube.com/@institucionnacionaldederec3772.

El Día (1969). *Suplemento El Día de los Niños*.

Facultad de Medicina (1978). *Programa del Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz*. Montevideo: Escuela de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República.

Fernández, A. (1978a). Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia. Introducción al tema. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 35-39.

Fernández, A. (1978b). Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia. Síntesis. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia, 5*(1-2), 67-73.

García Etchegoyen, M. E. (1958). Terapia de grupo con madres de niños retardados mentales. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, tomo 5, (1957-1958), Universidad Nacional de Cuyo.

García Etchegoyen, M. E. (1966). Posibilidades y resistencias en la psicoterapia con retardados mentales. En XVIII Jornadas Pediátricas Uruguayas. Ponencia publicada en *Archivos de Pediatría*, tomo XVIII, (1967), 554-564.

Hoffnung, H. (1971). Consideraciones sobre tratamiento medicamentoso de niños con trastornos psicóticos. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *1*(2), 45-51.

Klein, M.; Abraham, K.; Ferenczi, S.; Freud, A.; Winnicott. D.; Spitz, R.; Erikson, E. y Ackerman, N. (1965). *Grandes casos del psicoanálisis de niños*. Hormé.

Libaneo, J. C. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista da Asociaçao Nacional de Educaçao*, Año 3, 6.

Mannoni, M. y Mannoni, O. (1972). *Maud y Octave Mannoni. Seminarios en Montevideo, 1972.* Vol. 11. APU, IUPP, 2020.

Medici de Steiner, C. (1988). *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo.* Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Morosoli, J. J. (1940, agosto 4). La cansera del hombre de campo. *Marcha*.

Morosoli, J. J. (1945). *Perico. Quince relatos para niños*. Ediciones Liceo.

Mundell, K. (2022). *El perfil del psicólogo en el Uruguay: Inscripciones discursivas del psicoanálisis entre 1950 y 1970.* Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33021/1/tfg_-_mikaela_karen_mundell_tabarez.pdf.

Musso, C. (2021). *Entrevista a Carlos Musso*. (6, 7 y 8 de diciembre de 2021) [Registro audiovisual y transcripción]. Archivo Personal de Magalí Pastorino.

Pi Hugarte, R. y Wettstein, G. (1955). *Rasgos actuales de un rancherío uruguayo. El rancherío de Cañas del Tacuarembó en el panorama general de nuestros rancheríos*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo.

Plosa, I. (1978). El tratamiento del niño psicótico y su familia. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 47-54.

Portal Música Popular Uruguaya. https://www.historiadelamusicapopularuruguaya.com/artista/canciones-para-no-dormir-la-siesta/

Prego Silva, L. (1966). Psicosis en el niño. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil,* (pp. 53-67). Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Prego Silva, L. (1978). La familia y su relación con el niño en un mundo en transformación. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 75-80.

Prego Silva, L. (1980). ¿Qué es lo psicótico desde el punto de vista clínico? *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *7*(1-2), 83-90.

Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil (1966). Montevideo. Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Radecki, W. (1950). Programa de los cursos para el año lectivo 1951. *La Hoja de Psicología*, 7, 30-32.

Rebollo, M. A. (Comp.) (1968). *El niño lesionado cerebral. Clínica, diagnóstico y tratamiento.* Delta.

Revista de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP), n.º 1-12, 1982; n.º 2-10, 1983, y n.º 3-8, 1984; n.º 4-09, 1985.

Revista *El Grillo* (1949-1966). El Grillo: revista escolar del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. *Anáforas*. Facultad de Información y Comunicación, UDELAR. https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/36509.

Revista Uruguaya de Psicoanálisis (1955-84). Recuperado de http://www.apuruguay.org.

Revista Uruguaya de Psicoanálisis. 1956. Tomo I. Número 1. Publicación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Soler, M. (2019). *Rastrojos*. Fondo Editorial Queduca.

Universidad de la República, Facultad de Medicina, Escuela Universitaria de Tecnología Médica. (2006). Programa Oficial de Licenciado en Psicomotricidad. Disponible en: http://www.eutm.fmed.edu.uy/blog%20direcccion/comisiones%20carreras%20eutm/planes2006/programa%20psicomotricidad%202006.pdf.

Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos. (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985).* Tomo II. UDELAR-CSIC.

Vengerow, E. y Dubcovsky, S. (165). Prólogo. En M. Klein, K. Abraham, S. Ferenczi, A. Freud, D. Winnicott, R. Spitz, E. Erikson y N. Ackerman, *Grandes casos del psicoanálisis de niños*. Hormé.

Referencias bibliográficas

Andrade Eiroa, J. (2007). La diversidad de la Psicología en el ayer y hoy del Uruguay. *Boletín Sociedad de Psicología del Uruguay*, 45, 15-22. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-43372007000300004&lng=pt&tlng=es.

Bergalli, R. (1998). El vuelo del Cóndor sobre la cultura jurídica y el sistema político. En S. Blixen (Ed.), *Operación Cóndor*. Virus Editorial.

Burke, P. (2010). ¿Qué es la historia cultural? Paidós.

Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud Colectiva*, 8(3), 287-290. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004.

Caetano, G. y Rilla, J. (2011). *Breve historia de la dictadura.* Banda Oriental.

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad.* Paidós.

Carrasco, J. C. (2005). *Relato reflexivo y crítico de una historia de la psicología en el Uruguay*. Recuperado de www.latinoamericano.edu.uy.

Castañares Burcio, W. (1997). La televisión y sus géneros: ¿una teoría imposible? *Cuadernos de Información y Comunicación*, 3, 167-182. ISSN 1135-7991.

Domínguez, M. (1962). *Apuntes del Curso Psicología general*. [Sin información de editorial, impresión mimeográfica].

Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber.* Siglo Veintiuno, 2010.

Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad.

Ginzburg, C. (1980). Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. Cludes and Scientific Method. *History Workshop Journal*, 9, pp. 5-36. Universidad del Zulia. Disponible en: http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html

González, L. E. (1985). *Transición y restauración democrática*. CIESU.

Lionetti, L. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Lyotard, J.F. (1997). *Lecturas de infancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Martínez, P. (2016). *Movimientos hacia la reglamentación de la psicología durante la época de la dictadura: Entre documentos y memorias* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Colibrí. http://hdl.handle.net/20.500.12008/8632

Marchesi, A. (2001). *El Uruguay inventado. La política audiovisual de la dictadura, reflexiones sobre su imaginario*. Trilce.

Montealegre, N. y Sapriza, G. (2022). *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política.* Alter Ediciones.

Pichon-Rivière, E. (1987). *El proceso creador*. Nueva Visión.

Quintanilla, M. (2017). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. 2ª edición, Fondo de Cultura Económica. ISBN 978-607-16-5041-2.

Radakovich, R. (2011). *Retrato cultural de una matriz social. Montevideo entre cumbias, tambores y óperas*. Mastergraf.

Salas, R. (2005). Ética intercultural. (Re)lecturas del pensamiento latinoamericano. Ediciones UCSH.

Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (pp. 13-54). Editorial Endymion.

Vilar, G. (2015). Cuatro conceptos de investigación artística. Disponible en http://www.crew.esteticauab.org/gerardvilar/Publications_files/Vilar,%20G.%20-%204%20Conceptos.pdf.

Victoriano Serrano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórica política. *Argumentos*, 23(64).

Yaffé, J. (2009). Proceso económico y política económica durante la dictadura (1973-1985). En C. Demasi, A. Marchesi, V. Markarian, A. Rico y J. Yaffé, (2009), *La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985* (pp. 117-178). Banda Oriental.

Zapiola, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. Lionetti (2018), *La historia de las infancias en América Latina.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La construcción de las infancias como sujetos sociales y de derecho en el Uruguay del siglo xx

Silvana Espiga
Laura Osta

> […] no se trata de estudiar al niño como tal, sino de historizar las distintas representaciones que la sociedad ha generado en torno a él. La única forma de hacerlo es a través de los discursos, de las imágenes y de las estrategias que los adultos han empleado para introducirlo en su mundo y que anteceden a toda práctica social relacionada con la infancia, determinados en todo momento por el contexto material en que se formulan.
>
> Alcubierre Moya (2018, p. 17)

Introducción

En este capítulo se propone historizar las concepciones emergentes de la niñez a lo largo de los siglos xix y xx, en Uruguay. Se plantea identificar en las formas jurídicas sobre la niñez la transición de la noción de niño como propiedad a sujeto de derecho. También se aborda las implicancias políticas con relación al rol de las sociedades civiles o del Estado hacia la niñez. La importancia de esta perspectiva se centra en pensar el lugar histórico y político de la infancia a través de los discursos relativos a dicha categoría. Se parte del supuesto de que la infancia ocupó en la sociedad un lugar político y económico subordinado a redes familiares, productivas e institucionales, lo cual explica, en parte, el reciente reconocimiento de los niños como sujetos de derecho. También se entiende que la institución escolar pública fue un agente político clave a la hora de definir la infancia (o el niño escolar) y dar un espacio de socialización específico para este grupo etario. Otros procesos como la institucionalización del psicoanálisis en el Uruguay no serán abordados en este trabajo, ya que han sido investigados y publicados recientemente (Fernández, 2023).

El presente trabajo es de corte descriptivo y analítico, las fuentes escritas analizadas corresponden a los discursos políticos, médicos, pedagógicos, códigos, leyes y convenciones relativas al devenir de las nociones de la niñez como propiedad, objeto o sujeto de derecho. Las propuestas efectuadas a partir de las distintas ediciones del Congreso Panamericano del Niño aportan

a este trabajo. El estudio de las legislaciones tutelares, como la Ley n.º 3.738, del Consejo de Protección de Menores, 4 de marzo de 1911, ha sido abordado por autores como Daniel Fessler (2021) o Facundo Álvarez (2018) y son referencias que integran este contexto por analizar. Desde el punto de vista de la historia de la infancia, se busca resignificar las representaciones sociales y el lugar de la niñez en la sociedad. Asimismo, se considera importante relacionar cómo los diversos discursos, pedagógico y legal, impactaron en las nociones de infancia.

Infancias situadas

Las significaciones de la infancia que se enuncian en los discursos pedagógico, jurídico, higienista y laico están intrínsecamente relacionadas y exponen su propia historicidad (Espiga, 2022). «El siglo xx se inició con un notorio movimiento reivindicativo de la infancia bajo los parámetros orientadores de la modernidad» (Leopold, 2014, p. 47). Sin embargo, las conferencias pedagógicas, la creación del Cuerpo Médico Escolar,[6] la Asistencia Pública Nacional (1911-1932),[7] el nuevo Código del Niño (1934),[8] y, consecuentemente, el Consejo del Niño, son parte visible de las nuevas concepciones, preocupaciones y del lugar político que adquirió la categoría *infancia*. Los niños pasan a ser sujetos de derecho, a la vez que objeto de asistencia, control, clasificación e intervención (Espiga, 2015; Leopold, 2014; Osta, 2020).

Cuando nos centramos en el estudio de las formas representadas de la infancia, se puede reconocer en los discursos aspectos de clase y género (Scott, 2011); esto implica que el contenido de lo representado se vincula con otras concepciones ya conocidas. A partir de la perspectiva de la historia social y cultural de la infancia, se habilita a incorporar nuevas fuentes y sujetos. Este enfoque no deja de lado los aspectos institucionales, pedagógicos y políticos, sino que los explica desde otra perspectiva y en relación con las construcciones histórico-culturales (Burke, 2010). Pero no es un trabajo sencillo, ya que, desde el punto de vista metodológico, implica identificar cómo los discursos emergentes de fines del siglo xix y el xx constituyeron una trama argumentativa que dio sentido a nuevas nociones y representaciones, como la niñez frágil y la infancia minorizada o escolarizada, o como sujeto carente. Un sujeto carente de cultura, familia, posibilidad de cambio e incompleto, resultado de sus condiciones sociales, familiares y ambientales, por lo que había que tutelarlo y cuidarlo, sin excluir el control y la vigilancia (Carli, 2011; Costa y Gagliano, 2005; Espiga, 2022; Martinis, 2006). Esta concepción social permitió clasificar y asistir de manera diferenciada a la(s) infancia(s) y focalizarse en reorientar o modificar prácticas y valores fundamentalmente en los sectores populares. Los caminos institucionali-

6 El Cuerpo Médico Escolar (cme) fue creado por la ley de presupuesto de 1908, asesoró al Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública y a la Dirección General de Instrucción Primaria, en la que participó en la creación de programas (horas de estudio y descanso, ejercicios físicos, trabajos manuales, vacunación, etc.).

7 Sustituido en 1932 por el Consejo de Salud Pública y en 1934 por el Ministerio de Salud Pública.

8 Para ampliar este tema ver Turnes (2012, pp. 138-154).

zados que transita el niño minorizado son más complejos que los del normal. «La tradición de la ilustración define al niño por su incompletud, en tanto que es menor por edad y por razón […] el menor sumará a las incompletudes del niño el déficit sustantivo de la filiación» (Costa y Gagliano, 2005, p. 115). Estas discriminaciones primarias habilitaron a desarrollar discursos con determinadas equivalencias, como pobreza-peligrosidad, vagancia-marginalidad, entre otras. En estas concepciones conservadoras ocuparse de la niñez fue un tema de política social, higiénica y económica.

Partimos de la idea de que coexistieron en la sociedad diversas formas de percibir a las infancias (escolar, trabajadora, expósita, abandonada, etc.). Esta población constituye un universo heterogéneo y complejo, que fue atendido de forma gradual y diferenciada por distintas organizaciones.

En un enfoque diacrónico, se observa que Uruguay, en el último tercio del siglo xix, inició su inserción a la economía capitalista impulsando la modernización político-económica. Se habilitó a las autoridades educativas a planificar la escolarización y alfabetización obligatoria, gratuita, gradual y mixta, en su mayoría de hijos de inmigrantes (Espiga, 2015). La ideología del progreso y la configuración de la identidad oriental operaron como ejes articuladores en la instrucción de la nueva ciudadanía; de tal forma, se presentaba un discurso de cohesión social que proyectaba un futuro común, exento de conflictos y contradicciones sociales.

A su vez, otras instituciones cumplieron un papel similar, como el Asilo de Huérfanos y Expósitos (1875), la Escuela de Artes y Oficios (1879) y el Consejo de Protección de Menores (1911), que se centraron en otras infancias, los menores que no accedieron a la educación común. Las diferentes concepciones de la infancia dieron lugar a una incipiente clasificación social: menores abandonados, tutelados, escolares, trabajadores, los que están en la calle, los hijos de los sectores populares, entre otros.[9]

La infancia asilada: entre la caridad y la filantropía

Entre los problemas sociales más graves de la época se encontraban la mortalidad infantil y el analfabetismo, de los cuales la Iglesia primero y el Estado después comenzaron a ocuparse. El antecedente más remoto vinculado al cuidado de la infancia abandonada se sitúa en el año 1818. En Montevideo, el padre Dámaso Antonio Larrañaga propuso al Cabildo la creación de

9 Los menores fueron enviados a la Escuela de Artes y Oficios, al Asilo de Expósitos y Huérfanos, al de Mendigos o al del Buen Pastor. Este último, fundado en 1876, a cargo de las Hermanas de la Caridad, tenía un claro perfil correccional para niñas. Un convenio de 1912, entre el gobierno batllista, a través del Consejo de Protección de Menores, y el asilo, estipulaba que este se comprometía a recibir en su establecimiento «en calidad de pensionadas, a todas aquellas menores que envíe el Consejo, las autoridades judiciales de la República o la Policía» (Alpini, 2018, p. 216).

una inclusa (Osta, 2020).[10] Es así como surge la primera de nuestro territorio, en el Hospital de Caridad (hoy hospital Maciel), gestionada por la Hermandad de Caridad. Se puede considerar este acontecimiento como la primera institucionalización de niños huérfanos y expósitos. Esta dependencia incluía un torno, donde se dejaba de forma anónima a bebés menores de dos años. Antes de la inclusa, los destinos preestablecidos de la infancia expósita montevideana eran las puertas de las familias pudientes, las de las iglesias, la inclusa de Buenos Aires o, en última instancia, el río en Montevideo. «El padre Larrañaga alivió la carga de muchos pobladores de la ciudad, enviando, a sus expensas, a la Casa de Expósitos de Buenos Aires, a muchos de esos niños abandonados» (Algorta Camusso, 1922). A partir de la Ley de Asistencia Pública Nacional, del 7 de noviembre de 1910, el Asilo de Expósitos y Huérfanos pasó a llamarse Asilo Dámaso Antonio Larrañaga. Hasta 1934,[11] los huérfanos y expósitos llegaban al asilo de dos maneras: a través del torno o de la Oficina de Admisiones. Entre 1818 y 1900 ingresaron 9804 criaturas, 4990 varones y 4814 mujeres. Del total, fueron reclamadas 2236 (el 24 %) y adoptadas o dadas en custodia 2066 (el 21 %). La mortalidad en el torno no superó nunca el 2,6 % (251 encontrados).[12] También, en 1876 fue fundado el Asilo del Buen Pastor que «alojaba a niñas y jóvenes abandonadas por su familia y les procuraba cama, abrigo y la enseñanza de tareas domésticas» (Scognamiglio y Álvarez, 2018, p. 3). A fines del siglo XIX, la dirección del asilo fue sustituida por la Comisión de Beneficencia Pública, que dependía directamente de la Junta Económica Administrativa. De esta manera, la caridad católica dio paso a la asistencia pública secular.

¿Qué tipo de infancia quisieron forjar estas instituciones y cuáles fueron sus objetivos? Se identificó la jerarquización de valores como la piedad, la honestidad, el valor moral del trabajo, la importancia del cuidado del cuerpo, de la salud, el aseo, la obediencia, el pudor, la obligatoriedad de la educación, de aprender oficios o música, atravesados por valores católicos. Desde una perspectiva clasista, la intención común de estas instituciones fue suplir lo que las familias biológicas no pudieron darles, hacer un «bien» a la sociedad, ofrecerles una oportunidad de cambiar su presunto destino de delincuencia. «La infancia del torno» sabía leer y escribir —algo que era poco corriente en la época en que se fundó la escuela de la inclusa—. Además, sabía tocar instrumentos musicales y cantar, y, según documentos de ese tiempo, se destacó por su calidad artística.

10 «Inclusa» fue el nombre del primer orfanato de nuestro territorio, en alusión a las inclusas surgidas en España en el siglo XVI.

11 Fecha en la que el torno fue prohibido.

12 Datos extraídos de la carta del secretario del Asilo de Expósitos y Huérfanos, Manuel Sastre, al Dr. Piñeyro del Campo, 31 de marzo de 1900. Archivo privado de la familia Piñeyro.

Estado e infancia escolarizada

Durante el último tercio del siglo xix, el Estado inició procesos de reclutamiento de niños y jóvenes, con el objetivo de alejarlos de los espacios de socialización de los adultos y de la calle, que era sinónimo de «inseguridad física, indisciplina moral y, en términos generales, de aprendizaje de la delincuencia» (Ariès, 1995, p. 297). Las instituciones encargadas de esto fueron las escuelas, el Asilo de Expósitos y Huérfanos (Osta, 2020), la Escuela de Artes y Oficios, las granjas agrícolas y los hospitales (Collazo, Palumbo y Sosa, 2013), entre otros. El espacio institucional para formar al «niño escolar» (Escolano, 2006) fue producto del Estado moderno, con un parámetro político e higienista, en el contexto de sociedades constituidas por inmigrantes. La escuela pública fue el medio que posibilitó aprehender e implementar nuevas prácticas sociales, así como configurar nociones cívicas y modelos de salud: niño-sano, moral-sana, salud-trabajo, afines a un determinado modelo de familia. Algunos recursos curriculares, como urbanidad, puericultura, talleres de confección o artesanales, gimnasia y educación cívica, introducían al niño en los nuevos preceptos. En relación con los cambios culturales y educativos, es importante destacar dos aspectos: por un lado, el temprano proceso de secularización iniciado en el gobierno de Bernardo Prudencio Berro (1860-1864) y, por otro, la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.[13] Esta fue clave en la formación de intelectuales, en producir e introducir ideas que, *a posteriori*, orientaron la reforma escolar llevada a cabo en el contexto del gobierno militarista a partir de 1877, año en que se promulgó el decreto-ley de educación común. La escuela pública se erigió de forma temprana en el principal espacio de acceso cultural, socialización, normalización, control, clasificación y regulación de la niñez. La instrucción impartida en las aulas se expuso a partir de argumentos clasistas y de género y enmarcada en el discurso cientificista e higienista de la época.[14]

A partir de los principios de obligatoriedad y gratuidad, la escuela pública moderna pretendía lograr un alcance universal, de homogeneización y normalización (Espiga, 2021).[15] Pero, para ello, el Estado debió apartar a los niños de la calle, e incluso del hogar (sobre todo, el de los sectores populares), y asumir un rol educativo, formativo y de asistencia de la infancia. Las categorías y nominaciones con relación a los sujetos que la escuela define se constituyen en

13 Sociedad creada en 1868 para «propender al adelanto y desarrollo de la educación del pueblo en todo el territorio de la República», integrada por José Pedro Varela, Jacobo Adrián Varela, Francisco Berra, Carlos María Ramírez y Alfredo Vásquez Acevedo, entre otros (Delio, 2009, p. 40).

14 «El higienismo dominante en el Novecientos fue una de las más exitosas empresas de control social jamás imaginadas, por cuanto se sirvió de una obsesión que ya era colectiva —la salud y la vida larga— para propagar e imponer cambios funcionales a la "modernización de la sociedad"» (Barrán, 1995, p. 14). Los sectores populares e inmigrantes eran observados con recelo y sospecha. El desprecio a sus costumbres y formas de vida y el temor a los contagios de enfermedades propiciaron la atención e intervención de las clases dirigentes.

15 «Si bien el proceso educativo moderno claramente se basó en una noción de homogeneización social, no es menos relevante tener en cuenta que la utopía que lo sostenía era la de que era posible que todos los miembros de una nueva generación, más allá de diferencias sociales o económicas, lograran el acceso a esos saberes definidos como socialmente valiosos» (Martinis, 2015, p. 115).

actos políticos «que remiten a relaciones de fuerza y posibilidad de imponer un sentido a otros» (Martinis, 2015, p. 112). La infancia escolarizada era la «normal» y las demás (en términos de la época: anormal, minorizada, expósita o huérfana) eran derivadas a otras instituciones.

En 1910, la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública dio lugar a la Asistencia Pública Nacional,[16] creada por ley durante el batllismo.[17] Esto implicó una reorganización de los hospitales, las colonias y los asilos. La caridad cedía espacio al Estado laico, de la beneficencia pública devino la asistencia pública, para atender a la infancia «moralmente abandonada», identificada en los sectores populares.

Con respecto a los cambios institucionales educativos, en 1877 se creó la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP). La Constitución de 1917, «en su artículo 100, elevó la Enseñanza Primaria, Media y Superior a la categoría de entes autónomos» (Ruiz, 1997, p. 29). La DGIP había puesto en marcha la reforma vareliana, pero el primer tercio del siglo XX trajo para la escuela uruguaya nuevos desafíos sociales y discusiones pedagógicas (Espiga, 2015). A partir de 1918, y hasta 1972, la DGIP se denominó Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN), cuyos cometidos estaban definidos en la Ley de Educación Común vigente.[18]

La escuela continuó siendo un instrumento de contención social: «la asistencia escolar es más un problema social que puramente escolar» (CNEPN, 1929, p. 33). En 1929 el citado ámbito creó las comisiones de Protección y Fomento Escolar, con la

> […] misión de proteger al niño pobre y desheredado, a fin de asegurarle no solo los medios materiales necesarios para gozar de los beneficios de la educación, sino que le brindan también, en realidad, todo lo necesario para desarrollar su personalidad y entrar en el engranaje de la vida activa, honesta y virtuosa. (CNEPN, 1929, p. 34)

En el proceso de institucionalización y escolarización uruguayo hubo una preocupación constante por la niñez. El Estado asumió el rol de tutor moral y cívico, por encima de las familias de los sectores populares (sinónimo de abandono, descuido, enfermedad e ignorancia), la escuela fue una institución educativa a la vez que política para dicha transformación social. Dan cuenta de ello las discusiones en las conferencias pedagógicas, los artículos publicados en los

16 «En 1934 se produce la creación del Ministerio de Salud Pública, que unifica el Consejo Nacional de Higiene, con funciones fundamentalmente normativas, y a la Asistencia Pública Nacional, con funciones asistenciales» (Portillo, 1995, p. 15).

17 «La Colonia de Vacaciones para niños débiles y predispuestos a la tuberculosis, dependiente de la Comisión de Caridad y Beneficencia Pública primero y luego de 1910 de la Asistencia Pública Nacional, tenía los mismos objetivos que la Liga Uruguaya contra la Tuberculosis: hacer medicina, preventiva en este caso, y, de paso, disciplinar a los niños pobres […]. No era posible curar sin cambiar el alma» (Barrán, 1995, p. 115).

18 El nuevo director fue el Dr. Juan Aguirre y González. El Poder Ejecutivo reconoció y agradeció los servicios prestados a las autoridades salientes de la DGIP: el Dr. Abel J. Pérez, Mariano Pereira Núñez, José T. Piaggio y Carlos Sáenz de Zumarán (CNEPN, 1929, pp. 9-16).

Anales de Instrucción Primaria y las resoluciones encontradas en las legislaciones escolares. Había una urgencia social de atender a la infancia urbana y rural con relación a la lucha contra el analfabetismo, la tuberculosis, el alcoholismo y el abandono escolar, entre otros (Espiga, 2015).[19] Por ejemplo, aún en el año 1928, el CNEPN dispuso que en el congreso anual de inspectores se abordara temas como «La lucha contra el analfabetismo» y «El problema de la niñez desvalida al abandonar las escuelas primarias», entre otros (CNEPN, 1942, p. 24).

Por último, hubo otra infancia diferenciada que no accedió a la escuela común ni a los asilos, sino que fue a los reformatorios. Por ello, es necesario aclarar que el concepto *menor* estuvo relacionado tempranamente al discurso delictivo, al niño que no iba a la escuela o que no disponía de un hogar. La expresión connotaba lo sospechoso, lo vulnerable desde el punto de vista social; es así como fue integrada al discurso policial y al judicial. Como afirma el historiador Alfredo Alpini (2018),

> […] las élites intelectuales y políticas uruguayas también se hicieron eco del problema de la minoridad manifiestamente visible en el paisaje urbano, pero principalmente estaban atentas al potencial criminal de estos menores. Los juristas José Irureta Goyena, Washington Beltrán y Vicente Borro intentaron explicar el origen de la minoridad abandonada e infractora y postularon soluciones. […] Las causas del delito eran sociales y se encontraban, principalmente, en la desorganización del hogar (alcoholismo, prostitución o infortunio de los padres). (p. 217)

La infancia fue minorizada, a partir de la idea de que se trataba de sujetos carentes de cultura, la élite toma así un rol autorreferencial de moral. Por ello, el Estado se arrogó el derecho de intervenir en el hogar popular y desorganizado.

Los menores: la atención a la infancia material y moralmente abandonada

En términos de la época, los niños «materialmente» y «moralmente» abandonados (Beltrán, 1990) o que permanecían en la calle (vagabundeo) eran parte de una población que fue objeto de una mirada vigilante de las autoridades policiales y judiciales:

> Aquellos niños que fueron excluidos del circuito familia-escuela se transformaron en «menores» y, para ellos, fue necesaria la construcción de una ins-

19 «La tuberculosis fue la enfermedad que más promovió el disciplinamiento higiénico-moral del poder médico sobre los pobres. El estado de indefensión biológica y económica en que se hallaba el tuberculoso y a veces todo el grupo familiar dependiente —fenómenos que no sucedían en el caso de la sífilis— fue una ocasión propicia para el ejercicio totalitario del poder higienista» (Barrán, 1995, pp. 108-109), aspectos intrínsecamente relacionados a los hábitos profilácticos, la moral dominante y las prioridades del orden social imperante, de los cuales la escuela no fue ajena.

> tancia específica de control y socialización: los tribunales de menores, que funcionaron basándose en los principios de la doctrina de situación irregular. (Lionetti, 2018, p. 49)

Recuérdese que la escuela fue uno de los vehículos más eficientes para modelar, normalizar y regular a las infancias, aunque en los hechos hubiera un universo humano diverso, hijos de inmigrantes, pluralidad étnica o de clase. Las élites dirigentes impusieron un modelo de país que proyectó un deber cívico hacia los niños. Ese modelo, consensuado y reproducido por las élites, fue excluyente y legitimado a partir de discursos científicos. En tal sentido, «las representaciones sociales de la infancia que tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos y cotidianos que se manifiestan como una realidad psicosocial» (Lionetti y Míguez, 2010, p. 10). No se quiere decir con ello que las concepciones respecto al deber ser del niño fueron aprehendidas de manera lineal y unidireccional, pero sí se puede establecer desde qué posición pedagógica, política o educativa fueron enseñadas.

> Hay en nuestras ciudades muchos hogares desorganizados por el alcoholismo, la prostitución o el infortunio de los padres; recorren las calles y las plazas, a las horas que debería encontrárseles en las escuelas, muchos niños de rostro enfermizo y de porte miserable; se les descubre, en fin, hasta con frecuencia, en las cárceles, librados a sí mismos, sin recibir los beneficios de una educación moral y profesional adecuada. (Beltrán, 1990, p. 34)

En esta interpretación, se identifica a la familia de determinados sectores como la responsable del abandono moral y social (Beltrán, 1910; Barrán, 1998). Por lo tanto, los reformatorios, las escuelas y, eventualmente, las cárceles fueron los medios punitivos, formativos y preventivos para sanar a la sociedad.[20] Por ello, las instituciones «se focalizaron en la infancia como uno de los segmentos poblacionales donde detectar a tiempo flaquezas, corregir malos hábitos e incluso torcer el rumbo de supuestas imperfecciones de la naturaleza» (Torricella, 2014, p. 66). En estas redes discursivas, la escuela se presenta como el espacio que puede salvar al niño de la calle.

Se establece, entonces, una relación directa entre el abandono moral de los niños y la peligrosidad plausible. «La visión negativa del mundo popular no es reciente, pero los estereotipos se sedimentan unos sobre otros y terminan por construir una fábula que oscila entre el miserabilismo, el asco y la compasión» (Farge, 2008, p. 24); se expone un entramado de relaciones y argumentos con implicancias legales y de clase. El discurso de Beltrán entiende el abandono como «una etapa de predelincuencia» (Erosa, 1996, p. 140). No hay distinción entre delincuen-

20 «En la construcción punitiva del abandono, muchas veces, asistimos a una culpabilidad que no está basada en un acto, sino en las condiciones personales del menor, en su forma de vida, en su manera de ser. Y lo que es más grave todavía, en algunas circunstancias, la referencia no es el propio menor, sino la cualidad o forma de vida de otro sujeto: el adulto responsable de aquel» (Erosa, 1996, p. 151).

cia y abandono, se establece una categoría indiferenciada abandono-delincuencia que coexiste con una perspectiva punitiva del abandono que «se sintetiza en el sujeto peligroso de los positivistas como un sujeto con fuerte determinación al delito» (Erosa, 1996, p. 141), lejos aún de ver y atender al niño-ciudadano, aspectos que analiza el autor con relación al Código del Niño de 1934, y las concepciones de tutela.

En el análisis del texto de Beltrán (1990), se observa el carácter preventivo que debe asumir el Estado para evitar la «contaminación» del niño:

> […] los sujetos a quienes la sociedad no preserva debe después reformarlos, como aquellos a quienes ni preserva ni reforma debe más tarde castigarlos […] evitar la contaminación de un niño es más sencillo que curarlo una vez contaminado. (p. 39)

Pero, para aplicar las medidas preventivas, era necesario identificar y clasificar a dicha infancia:

> ¿Quiénes son los sujetos que forman la primera categoría? Los niños «materialmente» abandonados, los huérfanos sin tutores ni parientes ni amigos que se interesen por ellos, los expósitos, en fin, que han alcanzado en el asilo el límite de edad que hace indispensable la salida del establecimiento.
>
> ¿Quiénes constituyen la segunda? Los niños «moralmente» abandonados pertenecientes a hogares en desquicio, pobladores habituales de las calles, vagabundos y viciosos, que todavía no han traspuesto los dinteles de la prisión, pero que a ella se dirigen empujados por los excesos de una vida desprovista de regulación doméstica […] Para los niños de la primera categoría, están indicadas las escuelas profesionales, las colonias agrícolas, la colocación en buenos hogares, especialmente de familias que residen en el campo. Para los niños y los jóvenes de la segunda clasificación, se imponen los reformatorios […]. (Beltrán, 1990, p. 39)

Para los sectores dirigentes, los males de la época no dejan de asociarse a los de clase, entre los que perciben que la ignorancia, el analfabetismo y las costumbres de los sectores populares pueden enfermar al resto de la sociedad.[21] El discurso liberal y conservador no reconoce otras causas, como la explotación económica, las condiciones de trabajo, la pobreza o la concentración de la riqueza, las dificultades de acceso a la educación en estos hogares.

A partir de la clasificación de las infancias, surgieron diversas instituciones: el Asilo de Expósitos y Huérfanos Dámaso Antonio Larrañaga, el Consejo de Protección de Menores, el Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, la Asistencia Pública y Nacional, el Consejo de Higiene, el

21 «Los médicos de la Liga Uruguaya contra la Tuberculosis, la Liga Antialcohólica y el Consejo Nacional de Higiene comandaron la campaña contra el consumo de alcohol por parte de las clases populares, al que responsabilizan de causar, entre otros males, la tuberculosis y la locura» (Barrán, 1995, p. 123).

hospital Pereira Rossell y el Pedro Visca. A ellas se agregan las disposiciones de Primaria, la Ley de Educación Común, la creación de las escuelas de Artes y Oficios, los proyectos del Dr. Emilio Verdesio y la Facultad de Medicina, con cátedras especializadas.

En suma, se puede identificar un entramado ideológico coherente y organizado de argumentos (con pretensiones científicas) que permitió considerar a la infancia como un sector de la población en el que había que intervenir de forma preventiva. Sin embargo, es importante señalar que algunas explicaciones aportadas marcaron el inicio de cambios en las concepciones sobre ese grupo etario. Desde el campo educativo, se cuestionó los fundamentos de los preceptos deterministas y biologicistas del devenir de los niños y se promovió la confianza pedagógica en su educación y desarrollo personal. Otro aspecto para destacar es la preocupación política y social acerca de la niñez, observada en las primeras leyes de protección a la infancia, relativas a los castigos físicos y el trabajo infantil.

Proceso de institucionalización y legislación de la niñez

Los procesos de institucionalización y legislación de la niñez durante el siglo XIX y parte del XX no concibieron a los niños como sujetos de derecho, concepto reciente, que surgió a partir de la Convención de 1989.

En la medida en que se percibió a la infancia como sujetos sociales distintos de los adultos se implementaron instituciones protectoras para alejar a los niños de la calle y diferenciar sus espacios de los de los mayores (Ariès, 1995; Alpini, 2018). Como se planteó antes, las infancias eran derivadas a diversos destinos, según sus orígenes sociales o patologías.

En el ámbito jurídico, el proceso fue lento; la primera vez que los derechos de los niños se incluyeron en un conjunto de normas legales en nuestro país fue en el año 1868. Antes de esto, la sociedad uruguaya se regía por el Código Civil francés de 1804, de Napoleón Bonaparte, y las antiguas Partidas de Alfonso el Sabio. El Código Civil de 1868, redactado por Tristán Narvaja,[22] establecía diferencias legales entre hijos legítimos e ilegítimos:

> Artículo 188. Se llaman hijos legítimos los que nacen de matrimonio. Cuando se habla en general de hijos, solo se entienden los nacidos de matrimonio.
>
> Artículo 202. Son hijos naturales los nacidos fuera de matrimonio, de padres que, al tiempo de la concepción de aquellos, pudieron casarse, aunque fuera con dispensa.

22 Tristán Narvaja (Córdoba, 17 de marzo de 1819 - Montevideo, 19 de febrero de 1877) fue un jurista, profesor, teólogo y político argentino.

> Artículo 204. Para que la legitimación tenga efecto, los padres del hijo natural han de reconocerlo por escritura pública, antes de la celebración del matrimonio o, lo menos, dentro de los treinta días subsiguientes a ella.
>
> Artículo 205. Los hijos naturales pueden solamente legitimarse por subsiguiente matrimonio válido de sus padres.

En el artículo 252, se define la patria potestad como el conjunto de derechos que la ley concede a los padres en las personas-bienes de sus hijos menores de edad. En esta concepción legal, el niño era considerado como un objeto, y no un sujeto de derecho. La madre sucede al padre en la patria potestad, con todos sus derechos y obligaciones. De todas formas, los padres podrían perderla en los siguientes casos:

> 1.°) Si habitualmente maltrataren a los hijos, en términos de poner en peligro su vida o de causarles grave daño.
>
> 5.°) Si, por sus costumbres depravadas, se hicieren incapaces de ejercer la patria potestad. (Artículo 268)

Como se observa, la punición era grave frente al maltrato frecuente hacia los hijos, lo cual generaba la pérdida de la patria potestad. Igualmente debía darse el agravante de que este se practicara de forma habitual, lo que nos muestra todavía una tolerancia a la violencia y el maltrato doméstico. Con relación a la patria potestad, esta se define como «el conjunto de derechos que la ley concede a los padres en las personas y bienes de sus hijos menores de edad» (artículo 252), términos que traducen la idea de poder (potestad) atribuido solo al padre (poder). Esto fue modificado luego, en el Código Civil, en 1914, 1934, 1946, 1972, 1975 y 1978 (Cestau, 2008, pp. 8-31). En el Código del Niño de 1934, la palabra *tutela* comprende dos significados: vinculada a la protección y la compasión y en relación con la defensa social (Erosa, 1996). En caso de pérdida de la patria potestad, existe la figura legal de la tutela para menores desamparados o sin padres conocidos. Según Cestau (2008), «cabe consignar que la conservación de los términos tradicionales —patria potestad— es de recibo en el derecho comparado» y que actualmente se refiere a las facultades para satisfacer las necesidades e intereses del niño y el adolescente (p. 21). Un punto de inflexión desde la perspectiva legal respecto al niño ocurrió en el año 1924, cuando en la V Asamblea de la Sociedad de Naciones se firmó la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño y este pasó de ser objeto de caridad cristiana y filantrópica a ser sujeto de derecho.

Para Uruguay, la norma de 1934 fue un hito para los derechos infantiles, aunque no debemos desconocer los procesos institucionales y legales precedentes. «En 1934 se produce la creación del Ministerio de Salud Pública, que unifica el Consejo Nacional de Higiene, con funciones fundamentalmente normativas, y la Asistencia Pública Nacional, con funciones asistenciales» (Portillo, 1995, p. 15). El primer Código del Niño fue un referente para diversos países de América Latina. En 1935, en México, se celebró el séptimo Congreso Panamericano del Niño, en el

que se planteó la urgencia de que todos los países dispusieran de su propio código (Sánchez Calleja, 2006).

Daniel Fessler destaca dos aspectos fundamentales que el Código introdujo, vinculados a la asistencia social y la legislación penal. Por un lado, se «creaba el Consejo del Niño como organismo destinado a la "protección" de la niñez» (Fessler, 2021, p. 418) y, por otro, se diferenciaba el tratamiento de los niños del que recibían los adultos, se incorporaba la inimputabilidad y, por último, se iniciaba el complejo proceso de instalar un juzgado de menores en Montevideo.

De esta forma, el autor identifica una doble concepción de la infancia, ahora no solo como el futuro de la sociedad, sino también como la causa del crecimiento de la criminalidad: la presencia de leyes tutelares e instituciones de amparo; «en la niñez no solo estaba el futuro, sino una causa ineludible de lo que fue denunciado como un alarmante crecimiento de la criminalidad» (Fessler, 2021, p. 418).

En el artículo 1 del Código del Niño se institucionaliza y jerarquiza el principal organismo encargado de la niñez: «El Consejo del Niño es la entidad dirigente de todo lo relativo a la vida y bienestar de los menores desde su gestación hasta la mayoría de edad». Como señalan los autores Silva, Pedernera y Meléndez (2002), durante la dictadura cívico-militar[23] crecieron los espacios de atención social liderados por las iglesias y organizaciones no gubernamentales (ONG), proceso que se fue consolidando en la década del noventa, cuando varias ONG comenzaron a prestar servicios sociales a partir de la firma de convenios con entidades estatales. De forma paralela, el marco normativo contribuía a la tensión entre los derechos de los niños y los procesos de institucionalización, aunque priorizaba los vínculos familiares:

> […] se trabaja para minimizar la institucionalización y promover los vínculos familiares en condiciones de respeto de los derechos. Se despliegan acciones en situaciones en las que niños, niñas y adolescentes pueden ser separados provisoria o definitivamente de su medio familiar y pasar a convivir en una institución. (Silva y Domínguez 2010, p. 11)

Luego de la dictadura cívico-militar, se creó el Instituto Nacional del Menor (Iname), en 1989, que sustituyó al antiguo Consejo del Niño. Los objetivos se centraron en

> […] la asistencia y la protección de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social; la articulación interinstitucional para la protección de los menores con discapacidad; el trabajo en conjunto con familias y educadores; la fiscalización del trabajo infantil y adolescente y la rehabilitación y educación de menores infractores. (INAU, 2019)

23 Sobre la infancia en el período de dictadura, ver Montealegre y Sapriza (2022).

A partir del año 2005, una vez aprobado el Código de la Niñez y la Adolescencia, el Iname se denominó Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). Según la Ley n.° 17.866, del 21 de marzo de 2005, pasó a depender del Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Sus objetivos incluyen «promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes, y garantizar el ejercicio efectivo de su ciudadanía a través de distintas instancias de participación» (INAU, 2019).

A su vez, en el ámbito internacional, los derechos de los niños comenzaron a ser debatidos en las distintas ediciones del Congreso Panamericano del Niño, realizadas a partir de 1916. Luego siguieron la Declaración de Ginebra (1924); la Declaración sobre los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).[24] En estos tres últimos documentos, se constata un cambio en la concepción de los derechos, ya que se empezó a considerar a los niños sujetos de derecho. A su vez, se observa la permanencia de dos ejes fundamentales en la formulación de estos derechos: el desarrollo de la personalidad del niño y de sus necesidades, y la protección y atención en situaciones de vulnerabilidad.

En la Declaración de Ginebra, se aprecia la fundamentación del derecho de los niños al desarrollo de su personalidad; estos derechos son planteados desde una ética a favor de la infancia.

> [El] deber ser acoge todos los ámbitos de la vida infantil desde el cuidado biológico, educativo, psicológico y judicial, inspirándose todavía en una mentalidad de ayuda y protección, más que en la de considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos. (Dávila y Naya, 2005, p. 892)

Luego de la Segunda Guerra Mundial, se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por su sigla en inglés), con el objetivo de atender a las necesidades de la infancia de la posguerra.

En cuanto a los antecedentes de la Declaración de los Derechos del Niño, se recogen elementos de la Declaración de Ginebra, como los criterios que coinciden con los «valores éticos», y de la Declaración de los Derechos Humanos (1948).

Al respecto, los autores Dávila y Naya (2005) señalan:

> […] se puede constatar que subyace en la misma el espíritu primero con respecto a los valores éticos que deben presidir el reconocimiento de los derechos del niño, en aspectos como la educación, cuidados especiales a los niños discapacitados, la atención en primer lugar en casos de conflictos, formación en sentimientos de solidaridad y amistad entre los pueblos, no discriminación por razón de raza, nacionalidad o creencia, etc. (p. 894)

24 Uruguay la ratificó el 28 de setiembre de 1990, a través de la ley n.° 16.137.

La Declaración de 1959 incluye algunos derechos civiles de la infancia: a tener padres, al nombre y a una nacionalidad. En la Convención de 1989, se incorporó el concepto del «interés superior del niño», principio fundamental para los responsables de su educación y orientación, que incumbe, en primer término, a sus padres, «reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia» (Unicef, 1989, s/p). En el artículo 12, se menciona el derecho a la libertad de expresión: «este derecho incluirá la libertad de buscar, recibir, y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño» (Unicef, 1989, p. 14). En la actualidad, Uruguay, como miembro de la Organización de Naciones Unidas (ONU), recoge el espíritu de esta convención en el Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado en la Ley n.º 17.823, del 7 de setiembre de 2004.[25]

Reflexiones finales

Desde fines del siglo XIX, se reconoce en diversos discursos (médico, legal y pedagógico) la preocupación social hacia la niñez, la cual fue visibilizada, pensada y atendida. Sin embargo, en el período analizado se observa que el proceso de reconocimiento de los derechos sociales y cívicos de este grupo etario fue un recorrido lento y discontinuo, que comenzó con la prohibición de los castigos físicos en las aulas escolares y la cristalización del derecho a la educación pública y gratuita en 1877, mientras que en los primeros años del siglo XX se restringió el trabajo infantil (legislación referida a los derechos de las mujeres). Con la creación del Código del Niño, en 1934, y el actual de la Niñez y la Adolescencia, se instauró diversas figuras legales e instituciones tutelares de protección y asistencia a la niñez. En dicho proceso, se ha podido identificar una perspectiva clasista hacia la infancia de los sectores populares, para la cual se proyectó, como única salida, la institucionalización. Otro factor para considerar es la estigmatización de los niños abandonados, desde el punto de vista moral y material, como potenciales delincuentes, aspecto marcado por diversas denominaciones: infancia moralmente abandonada, menor infractor, infancia minorizada, sujetos carentes, menores en riesgo, entre otras. Sin embargo, para el Estado, la infancia escolarizada ocupó otro rol social, político o simbólico significativo. A través de la escuela pública, se normalizó y homogeneizó prácticas y valores sociales. Respecto a la infancia se proyectó un modelo de sociedad y de país, en ellos se vio a los futuros ciudadanos, trabajadores, útiles para la patria. Hoy la escuela, como espacio de transmisión de saberes y comunicación, continúa en debate en relación con proyectos que operan de forma equitativa para garantizar el derecho a la educación en clave de igualdad y justicia social.

25 La Ley n.º 18.214, del 9 de diciembre de 2007, incorporó la prohibición del castigo físico como artículo 12 bis. Ver: https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/C%C3%B3digo-del-Ni%C3%B1o-y-el-Adolescente-Digital.pdf.

En estas páginas se procuró dar cuenta de la complejidad que implica abordar y situar el mundo de la infancia desde el punto de vista legal e institucional respecto a los derechos y encarar los procesos en los que confluyen perspectivas e intereses diversos. Se pudo observar que la identificación de la niñez como sujeto de derecho es una conquista reciente en términos históricos. Se percibió que los cambios en las concepciones jurídicas uruguayas se dieron en convergencia con los procesos internacionales, a los cuales el Estado se acogió como miembro.

Por último, es importante entender que las infancias son plurales, situadas, y sus concepciones, producto de sus circunstancias históricas. En general, se observa que son los adultos los que han definido y legislado respecto a la niñez y los jóvenes, desde una perspectiva adultocéntrica, política e institucionalizante. Esto permite afirmar la necesidad de dar lugar, protagonismo y voz a los niños como ciudadanos agenciados y disociados de la relación futura niña/mujer o niño/hombre. Los niños *son* y disponen de *voz* propia.

Referencias bibliográficas

Alpini, A. (2018). *La policía y la ciudad de Montevideo: orden urbano y control social en la construcción del Estado moderno en Uruguay (1829-1916).* Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas Leoni Pinto.

Alcubierre Moya, B. (2018). De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En L. Lionetti, I. Cosse y C. Zapiola (Comp.), *La historia de las infancias en América Latina*, (15-33). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Algorta Camusso, R. (1922). *El padre Dámaso Antonio Larrañaga. Apuntes para su biografía.* Talleres Barreiro y Ramos.

Álvarez, F. (2018). Entre abandonados y delincuentes. Niños y jóvenes infractores en Uruguay (1911-1933). *Avances de investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Egresados*. FHCE-UDELAR.

Ariès, P. (1995). *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.

Carli, S. (2011). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Ediciones de la Banda Oriental. Tomo 3.

Barrán, J. P. (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental. Tomos 1 y 2.

Beltrán, W. (1910). *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil*. Cámara de Representantes, 1990.

Burke, P. (2010). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.

Sánchez Calleja, M. E. (2006). Niños desvalidos, abandonados o delincuentes. Sus derechos: una historia en construcción 1920-1930. En M. E. Sánchez Calleja y D. Salazar Anaya (Coord.), *Los niños: su imagen en la historia*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Cestau, S. (2008). *Personas.* (Actualizada por María del Carmen Díaz Sierra). Fundación de Cultura Universitaria.

Código del Niño (1934). Recuperado de https://legislativo.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/codigos/codigonino/1998/cod_nino.htm.

Collazo, I.; Palumbo, L. y Sosa, A. M. (2013). *Hospital Pereira Rossel. Gestación y nacimiento de un hospital para niños y mujeres 1900-1930.* ASSE Zona Editorial.

Costa, M. y Gagliano, R. (2005). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En S. Duschtazky (Comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 69-119). Paidós.

Dávila, P. y Naya, L. M. (2005). Los derechos de los niños y niñas en los Tratados Internacionales. Tres momentos históricos. En P. Dávila y L. M. Naya (Coord.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. XIII Coloquio de Historia de la Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU y Sociedad Española de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN). https://www.academia.edu/1127353/La_infancia_en_la_historia_espacios_y_representaciones.

Delio, L. (2009). *Historia de la formación docente*. Cruz del Sur.

Erosa, H. (1996). La construcción punitiva del abandono. *Revista de Ciencias Penales, 2*.

Escolano, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Espiga Dorado, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918.* Antítesis.

Espiga Dorado, S. (2021). Discursos convergentes en la construcción de la niñez saludable a través de los manuales escolares. *Historia de la Educación en América Latina, HistELA*, *4*, e24723.

Espiga Dorado, S. (2022). Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos. *Revista de la Facultad de Derecho*. Recuperado de https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/rfd2022nesp1a12.

Farge, A. (2008). *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*. Katzeditores.

Fernández, A. M. (Dir.) (2023). *Infancias, pedagogías y saberes psi em el Uruguay de la primera mitad del siglo XX.* Tomo II. CSIC-UDELAR.

Fessler, D. (2021). El tiempo de la niñez. Discurso tutelar y criminalidad en Uruguay (1905-1934). *Revista de Historia*, *84,* 416-441. ISSN: 1012-9790 • e-ISSN: 2215-4744 DOI: https://doi.org/10.15359/rh.84.16.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2019). Página oficial. https://www.inau.gub.uy/institucional/historia#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%201989%2C%20en,al%20antiguo%20Consejo%20del%20Ni%C3%B1o.

Leopold, B. (2014). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Ediciones Universitarias.

Lionetti, L. (2018). La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales. En L. Lionetti; I. Cosse y M. C. Zapiola (Comp.), *La historia de las infancias en América Latina*. 1a ed. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Lionetti, L. y Míguez, D. (2010) (Comp.). *Las infancias en la historia... discursos e instituciones.* Prohistoria Ediciones.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad. Del niño carente al sujeto de la educación. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas.* Del Estante Editorial.

Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, *25,* 105-126. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Montealegre, N. y Sapriza, G. (2022). *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política*. FHCE, UDELAR.

Osta, L. (2020). *La infancia del torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX.* BMR Académica.

Osta, L. y Espiga, S. (2017). Las infancias sin historia: propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico. *Páginas de Educación*, Montevideo, vol. 10, 2. Recuperado de http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1427.

Portillo, J. (1995). Historia de la medicina estatal en Uruguay 1724-1930. *Revista Médica del Uruguay*, 2(1).

República Oriental del Uruguay (2019). Código de la Niñez y la Adolescencia. A los 15 años de su aprobación. Montevideo: Poder Legislativo, Cámara de Representantes. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/C%C3%B3digo-del-Ni%C3%B1o-y-el-Adolescente-Digital.pdf.

Ruiz, E. (1997). *Escuela y dictadura 1933-1938.* FHCE, UDELAR.

Scognamiglio, M. N. y Álvarez, F. (agosto, 2018). *Niñas y jóvenes abandonadas y en conflicto con la ley. Una reflexión a partir de sus cartas. Uruguay (1911-1933).* 5.tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Recuperado de https://www.aacademica.org/facundo.alvarez/8.pdf.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, *6*(1), 95-101. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i1.1514.

Silva, D. y Domínguez, P. (2010). *Intercambios. Estrategias para conjugar el derecho a la vida familiar y el cuidado de los niños, niñas y adolescentes. Sistematización del trabajo del Hogar La Barca*. Unicef.

Silva, D., Pedernera, L. y Melendez, L. (2002). ¡Qué me importan los niños! Una mirada crítica a las ONG de infancia como ejecutoras de servicios sociales. *Brecha.*

Sosenski, S. y Jackson Albarrán, E. (Coord.) (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. UNAM.

Torricella, A. (2014). Cultura física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las representaciones del cuerpo, Argentina, 1900-1945. En P. Scharagrodsky (Comp.), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Prometeo.

Turnes, A. (2012). *80 Años de la fundación del Consejo del Niño*. En https://bvs.smu.org.uy/servicios/ToC/Roberto%20Berro%2010%20final%20web.pdf.

Unicef (1989). Convención de los Derechos del Niño. https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=146.

INFANCIAS Y PEDAGOGÍAS

Discursos pedagógicos, normativa educativa, libros de texto y programa escolar en el marco de las infancias durante la dictadura

Luz Costa

Introducción

Este capítulo se enfoca en los resultados primarios de la investigación con el fin de identificar las ideas acerca de las infancias en la normativa sobre educación y el discurso pedagógico nacional, concretamente en el programa y los libros de texto del alumno de enseñanza primaria durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985).

Se examina de forma específica la normativa vigente en ese momento, atinente a las infancias y su influencia en los planes, programa y libros de texto de educación primaria que se utilizaba. Además, se estudia la construcción de la niñez desde los aspectos reglamentarios y pedagógicos instalados en la cultura escolar. El análisis se realiza a partir de las siguientes dimensiones: el concepto de niño; el civismo como el cuidado de las instituciones e intereses de la patria; el hombre en su desarrollo físico, intelectual, estético, moral y religioso (como ser espiritual), reflejado en la corriente pedagógica tradicional; la escuela nueva y la tecnicista, a través de la metodología de enseñanza; la forma de evaluar; el vínculo docente-alumno; las estrategias didácticas y los contenidos en los libros de texto. Se procura visualizar la educación militarizada a través de conductas, la idea de orden, el cuidado de las instituciones, el sentimiento de patria, cumplir con ella, amarla y defenderla.

Para ello, se recurrió a la metodología de investigación cualitativa. Al momento de elegirla, se consideró los intereses y objetivos del presente trabajo. Dado que nos encontramos en el ámbito de las ciencias sociales, en esta investigación se optó por un enfoque fenomenológico (Taylor y Bogdan, 1987).

En la investigación cualitativa se utiliza técnicas de recolección de datos que no implican una medición numérica. Se busca comprender e interpretar la realidad a través de los actores sociales. Los significados derivan de las observaciones y de las palabras de los sujetos. Luego se crea categorías de análisis a partir del sentido, de la intencionalidad de los actores. El objetivo es comprender el fenómeno que se observa en su ambiente. Los estudios cualitativos no están dirigidos a la generalización de resultados, sino que buscan la riqueza interpretativa (Berardi, 2015).

En este caso, el modo de reunir los datos es a través del análisis documental. Sánchez Díaz y Vega Valdés (2003), luego de estudiar muchas definiciones de diferentes autores, señalan que se conforma un documento secundario que recupera, organiza y difunde la información. No se produce un nuevo registro, sino que se posibilita el conocimiento de documentos a través de uno secundario que no modifica la información primaria.

Discurso pedagógico instalado en la época

En ese momento, en nuestro país, la escuela nueva ya estaba instaurada. Mujica (2021) describe parte de su implementación y redacta algunas experiencias que sucedieron a lo largo de su desarrollo y de quienes fueron figuras representativas de este movimiento e hicieron posible superar la escuela tradicional. Entre ellos, menciona a Julio Castro, Carlos Vaz Ferreira, Enrique Rodríguez Fabregat y María Espínola Espínola. Cita la experiencia de las escuelas experimentales, como las de Las Piedras, Progreso y Malvín. Esta nueva pedagogía recibió la influencia de la psicología y modificó la noción de infancia, el niño pasó a ser sujeto de la educación.

Estas escuelas surgieron a fines del siglo XIX, como consecuencia de la decepción que había provocado la escuela tradicional al incumplir la universalización de la enseñanza. En nuestro país, causaron un impacto profundo en la década del treinta del siglo XX, al promover la expresión individual, la actividad libre, el aprendizaje a través de la experiencia, tomar en cuenta el interés del educando y prepararlo para un mundo en constante cambio y que pudiera identificar las oportunidades.

Es importante la relación entre la experiencia real y la educación, lo que no significa que toda experiencia sea educativa. Por lo cual, se debe «[…] seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes» (Dewey, 1967, p. 25), entre las que es necesario el principio de continuidad para distinguir las experiencias valiosas de las que no lo son, y el principio de interacción, que se relaciona con la interacción entre las condiciones objetivas y las internas (estados internos). Ambos principios son importantes y no se pueden separar. Las condiciones objetivas incluyen:

> […] lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no solo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona. (Dewey, 1967, p. 49)

Se cree que a través de la democracia se puede lograr una mejor calidad de la experiencia, a diferencia de las formas no democráticas. Los métodos y materiales deben ser seleccionados

cuidadosamente para dar la dirección apropiada a la educación y favorecer así el desarrollo continuo, lo cual permite el crecimiento. Para Dewey (1967), toda experiencia humana es social, pues a través del contacto y la comunicación la persona madura en términos morales.

Desde el movimiento de la escuela nueva, se cuestiona la escuela tradicional, en especial, la metodología utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Dewey (1967), uno de sus principales representantes, las escuelas progresistas surgen a consecuencia del descontento respecto de la tradicional y menciona que

> [...] el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que solo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. (p. 14)

Para Durkheim (1975), los sistemas educativos responden a una sociedad determinada, pues hay costumbres, normas, ideas, hábitos que se nos imponen y no podemos evadir. Ello no resulta de cada sujeto de manera individual, se enfatiza en el ser humano como ser social que debe adecuarse a la sociedad en la que vive, que es el resultado de las generaciones que lo precedieron. Con base en lo mencionado, describe a la educación como

> […] la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1975, p. 60)

De la definición se deduce dos cuestiones para considerar a fin de que se lleve adelante la educación. Por un lado, son necesarias dos generaciones, una de adultos y una de jóvenes, así como una acción ejercida de los primeros sobre los segundos, de manera que la educación se dé de forma unidireccional. Por otra parte, para el autor, el sistema educativo es uno y múltiple. Con uno se refiere a que en toda sociedad hay cuestiones generales que constituyen una base, lo que permite cierta homogeneidad entre sus miembros. Es múltiple porque se diversifica según las distintas profesiones, la clase social y el lugar de residencia, por ejemplo, el campo o la ciudad. Por lo tanto, por un lado, la educación refuerza algunas similitudes necesarias para la vida en sociedad y, por otro, reconoce la importancia de la especialización y la diversificación a partir de determinado grado, según la división del trabajo. La educación permite la vida en sociedad (Durkheim, 1975).

Durkheim es uno de los principales representantes de la escuela tradicional, influida por el liberalismo, el racionalismo, el empirismo, la ilustración y el positivismo. Las teorías liberales que

aparecen como justificación del capitalismo sostienen la idea de que la escuela debe preparar a las personas para el desempeño de papeles sociales. La pedagogía liberal también incide en la escuela nueva y en la tecnicista. Desde la educación, se transmiten las ideas de progreso, la importancia de la razón, la ciencia, la igualdad entre los hombres, la noción de que el conocimiento libera y permite la superación de la desigualdad social.

En la escuela tradicional se valora el esfuerzo de cada educando, se enfatiza en lo intelectual y en lo moral. Los conocimientos y valores son los transmitidos por las generaciones adultas. El método utilizado es la exposición verbal del docente, los alumnos deben aplicar dicho conocimiento en la realización de ejercicios, así como en la memorización y repetición de conceptos. Prevalece la autoridad del docente, quien exige la atención de los alumnos e impide la comunicación entre ellos. El conocimiento transmitido es considerado verdad absoluta. La disciplina es vista como necesaria para asegurar la atención y el silencio (Libaneo, 1982).

Con ella se instalaron los sistemas nacionales de educación; en nuestro país, este proceso se inició en la segunda mitad del siglo XIX, con José Pedro Varela, quien llevó adelante la primera gran reforma de la educación nacional. Según Varela, «educar no es solo instruir, para él educar significa formar ciudadanos habilitados para producir y capaces para realizar los cambios que el país requería» (Ocaño, 2010, p. 113).

El gran desafío era educar al ciudadano para vivir en democracia y consolidar así la identidad nacional mediante la participación consciente de sus miembros. A través de una educación laica, gratuita y obligatoria, pretendía promover el orden social democrático y la igualdad de oportunidades. Mediante sus ideas, logró crear las condiciones para incorporar la propuesta pedagógica de la escuela nueva o activa (Ocaño, 2010).

La pedagogía tradicional evolucionó hacia la escuela nueva, «lo que no significó la sustitución de una por la otra, pues ambas convivieron y conviven en la práctica escolar» (Libaneo, 1982, p. 52). En Uruguay, la escuela nueva comenzó a ser criticada como consecuencia de algunas cuestiones, demandaba costos elevados, se dio un debilitamiento de la disciplina, despreocupación por la transmisión de conocimientos, lo cual condujo a consecuencias negativas en lo que respecta a los aprendizajes. Sin embargo, tuvo éxito en escuelas privadas, donde se podía acceder a material didáctico, aulas adecuadas, grupos reducidos; contrario a lo que sucedió en las escuelas públicas, donde la falta de recursos se transformó en un obstáculo. A estos sectores se les terminó ofreciendo una enseñanza vacía de contenidos, lo que aumentó la brecha entre las clases. Esto llevó a que, en la década del setenta, durante el gobierno cívico-militar, se afianzara en Uruguay la pedagogía tecnicista (Ocaño, 2010).

La función de la escuela tecnicista es preparar a los individuos para insertarse en el mercado laboral, *mano de obra para las industrias*, se enfatiza en las técnicas de descubrimiento y aplicación,

y no en el contenido de la realidad. El sistema social es considerado armónico y funcional, la escuela es el instrumento para modelar el comportamiento humano. La relación docente-alumno es estructurada, los papeles están definidos, el docente crea las condiciones para la transmisión de conocimientos, el alumno aprende. El docente es un nexo entre el conocimiento científico y el educando, no hay espacio para el debate o el cuestionamiento. La relaciones afectivas y personales entre docente y alumno son innecesarias. Los contenidos son la información, los principios científicos, las leyes seleccionadas y secuenciadas por especialistas, quienes, además, son los encargados de elaborar los manuales, libros didácticos, dispositivos audiovisuales, etc. Se prioriza la objetividad y se elimina cualquier indicio de subjetividad. La tecnología educativa adquiere un papel protagónico, colabora con la obtención de resultados efectivos a través de procesos sistemáticos que incluyen objetivos que se concretan en conductas observables, como ordenar la secuencia de la instrucción y ejecución del programa, en que se refuerzan las respuestas correctas (Libaneo, 1982). Al respecto, Skinner creó la enseñanza programada, que luego se denominó *tecnología de la enseñanza* o *diseño instructivo*. El diseño instructivo se basa en saber los aprendizajes que se quiere alcanzar, se establece los objetivos y luego se planifica la secuencia instructiva: de los contenidos, las actividades, los métodos de motivación, refuerzo y mantenimiento del interés y la evaluación de los aprendizajes (Gros, 2001).

Reglamentación, programa y libros de texto

Desde el 9 de enero de 1973 hasta el 28 de marzo de 1985, estuvo vigente la Ley sobre Enseñanza Pública, Normal, Secundaria e Industrial, Consejo Nacional de Educación, n.º 14.101. Allí aparecen explícitas las ideas de la formación del carácter moral y cívico de los educandos, el fomento de la responsabilidad cívica y social, el desarrollo de la personalidad, la creación de una conciencia activa para la defensa de la soberanía nacional, el orden y la seguridad integral del Estado (Uruguay, 1973).

En el artículo 11 de la mencionada ley, aparecen los cometidos de la educación primaria: asegurar la alfabetización integral del pueblo; afirmar el uso de la lengua materna; realzar el concepto de trabajo tanto en su aspecto manual como intelectual, a la vez que la significación social de la laboriosidad, como forma activa de contribución a la superación del individuo y su colectividad; proporcionar al niño los elementos necesarios para que alcance una vida plena, en lo físico, lo mental y lo espiritual; capacitarlo para una actitud de reflexión y selección, frente a los valores de la vida y de la cultura; orientar a la comunidad, en general, y a los padres de familia, en particular, en los principios básicos de la educación familiar y los cuidados que requieren los niños desde su primera infancia; promover y desarrollar programas de compensación y complementación, en ambientes familiares socialmente deficitarios; detectar los problemas de desarrollo psicofísico que los niños puedan presentar, para asistirlos especialmente; afirmar la aptitud de responsabilidad personal, de modo de capacitar al niño para autodeterminarse

en lo individual y lo colectivo, de acuerdo con una alta conciencia moral y social; exaltar los valores de la familia; desarrollar la conciencia de nacionalidad, en función de la independencia del país y la convivencia humana internacional; capacitar al niño para ser ciudadano activo de una democracia, entendiendo a esta como sistema político y estilo de vida; luchar contra los perjuicios y vicios sociales, fomentando actividades dirigidas hacia un sentido superior de la existencia; situar al niño en la actitud de investigación por medio de la observación, el análisis y la experiencia; atender la formación estética del niño y el cultivo de su expresión personal; fomentar la educación nutricional y sanitaria para elevar los niveles de la alimentación y la salud desde las primeras edades (Uruguay, 1973).

Tapa del *Programa para escuelas urbanas*, 1979.

En consonancia con la Ley n.º 14.101, se elaboró el *Programa para escuelas urbanas,* utilizado en ese período, que data de 1979. Se fundamentó en la concepción de educación del gobierno y de la normativa vigente en ese momento. Se propuso abordar al educando de manera integral, considerando lo afectivo, lo cognoscitivo y lo psicomotor, de manera que el individuo alcanzara un desarrollo integral de la personalidad y, a través de la sociedad, los valores morales y cívicos necesarios para la formación de un ciudadano activo. Se esperaba que al culminar los estudios primarios haber contribuido en la formación de valores familiares, democráticos, de nacionalidad, responsabilidad y hábitos de trabajo y estudio (Consejo de Educación Primaria [CEP], 1979).

La estructura curricular incluía asignaturas, objetivos de enseñanza-aprendizaje, contenidos y actividades para los alumnos, con una gradación flexible, sugerencias didácticas, evaluación y número probable de clases. Las materias comprendidas eran Idioma Español, Matemática,

Geografía, Historia Nacional, Educación Moral y Cívica, Ciencias Naturales, Educación para el Hogar y la Salud, Expresión, Educación Física y Educación Musical. Cada una está fundamentada en las primeras páginas del programa, que contiene objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales por asignatura, con énfasis en la calidad de la enseñanza e integrando el pensar y el hacer, de manera que el niño sea el agente de su propia formación (CEP, 1979).

> Es altamente deseable la investigación acerca de los procedimientos del proceso enseñanza-aprendizaje, a los efectos de mejorar el rendimiento de los alumnos y atender sus intereses y necesidades.
>
> La educación primaria culminará con la realidad de un niño formado integralmente, que ame y respete a su patria, consciente de su responsabilidad como futuro ciudadano y que comprenda que la superación de la humanidad será alcanzable mediante el esfuerzo y la acción creadora.
>
> Finalmente, el currículo es un instrumento perfectible y, para que mantenga su vigencia, debe ser sometido a un proceso de actualización periódica, que acompañe los avances científicos y humanísticos que se produzcan. (CEP, 1979, p. 6)

Tapas de los libros *Educación moral y cívica, texto para 3.º y 4.º* años de educación primaria y *Educación moral y cívica, texto para 5.º* año de educación primaria, ambos de1980.

Con relación al *Programa para escuelas urbanas*, se elaboraron los libros de texto de Educación Moral y Cívica para 3.º y 4.º, 5.º y 6.º años de educación primaria, que fueron publicados en 1980.

Tapa del libro *Educación moral y cívica, texto para 6.º año de educación primaria,* 1980.

¿Qué se entendía por educación moral y cívica en la época? ¿Por qué se consideraba importante incluirla en la educación primaria?

La respuesta la encontramos en las primeras páginas del libro para 3.º y 4.º años, allí se menciona su relevancia para la vida en sociedad, se promueve el amor por la nación, el respeto hacia la patria y todo lo que ella implica, sus símbolos, sus héroes, sus valores. De manera que desde temprana edad se fuera forjando un ciudadano que cumpliera con determinados deberes que demandaba de él el Estado, que le garantizaba el trabajo, la salud, la vida y la seguridad social. Estos sentimientos se iban conformando desde la valoración de la institución escuela como una extensión del Estado y de todo lo que ella implicaba, como el mobiliario y los útiles, cuyo cuidado y mantenimiento se fomentaba desde la niñez; el papel de la familia era clave en la promoción de estas conductas (amor, respeto, obediencia, solidaridad) y hábitos (higiene). Si bien en un primer momento esta sensibilización comenzaba en la familia, luego debía ser trasladada a la patria y lo que ella implica (símbolos nacionales: pabellón, himno, etc.). Por lo tanto, la educación moral y cívica se iniciaba en el hogar y continuaba en la escuela.

Este libro, a diferencia de los de 5.º y 6.º años, que están organizados por objetivos, contiene distintos capítulos. El primero, «La familia», incluye poemas, textos que mencionan los orígenes de las familias en nuestro territorio, desde los indígenas, la genealogía de Artigas, comportamientos que se espera en el ámbito familiar, sugerencias didácticas, la coordinación con otras asignaturas, el planteamiento y la ejercitación de actitudes positivas, y bibliografía. El capítulo

número dos, «La patria», incluye información sobre los símbolos nacionales, pensamientos de distintas personalidades sobre la materia del título, actividades para los alumnos, temas de investigación, lecturas complementarias, sugerencias didácticas y bibliografía. En el tercero, «Trabajo», se procura resaltar la importancia del trabajo a través de los siguientes textos: «El trabajo», «El trabajo es una necesidad para el ser humano», «Cómo realizar con responsabilidad las tareas escolares», «Cómo se logra la buena disposición en toda tarea de colaboración con los mayores». A continuación, se cita pensamientos de algunos hombres destacados en el mundo. Se agrega lecturas complementarias relacionadas al tema, por ejemplo, «Manos ásperas», «El gusano de seda y la araña», «La feria», «El quinchador». Por último, aparecen las sugerencias didácticas y la bibliografía. En el capítulo número cuatro, «El Hombre», se menciona a algunos hombres y mujeres que han contribuido con el progreso y el bienestar espiritual y material desde distintos ámbitos, como la ciencia y el arte. Se cita el pensamiento y la biografía de José Pedro Varela, Enriqueta Compte y Riqué, Pedro Figari, Juana de Ibarbourou, Luis Morquio y José Henriques Figueira. Como en los anteriores capítulos, se efectúa sugerencias didácticas y se añade la bibliografía. En el quinto, «Las actividades humanas», aparece una rima de Gustavo A. Bécquer, relacionada con el tema, luego, qué se entiende por actividades humanas y las actitudes esperables frente a las actividades en equipo y las escolares. Se incorpora también una serie de lecturas: «Compañerismo, humanidad y espíritu de colaboración en los grupos que integra el niño», «Colaboración con el maestro y los compañeros», «Justicia con los compañeros». Más adelante, aparecen pequeñas lecturas sobre las actividades en equipo, las reglas en el juego, una anécdota acerca de Uruguay en los campeonatos mundiales y olímpicos hasta 1954, la importancia de reconocer los méritos en el estudio, actividades o juegos de los compañeros y, por último, acerca de aceptar las diferencias físicas de las personas. También se menciona cuestiones que se debe considerar en la realización de actividades escolares y la relevancia de las actividades humanas como el trabajo para incorporar buenos hábitos morales y reafirmar las normas de conducta. Se cita frases de grandes pensadores, se agrega varias lecturas complementarias sobre el compañerismo, el espíritu de colaboración, poemas, como *La higuera*, de Juana de Ibarbourou; *La gallina de los huevos de oro*, de Samaniego; *Caridad*, de Constancio C. Vigil, se incorpora alguna fábula, como *El labrador y sus hijos*, y el cuento *La abeja haragana*. Por último, se añade sugerencias didácticas y la bibliografía. Al comienzo del capítulo seis, «El Gobierno departamental», se menciona qué se entiende por tal, luego aparece una lectura sobre las obras que realiza la Intendencia Municipal (la limpieza, el tránsito, los trabajos de vialidad y las actividades culturales). Se continúa con lecturas complementarias, como, «Carreteras», «Con las piedras de la Ciudadela se empedraron calles», «Las casas de la cultura». Además, se cita las actividades que se cumple en la Casa Municipal de Cultura, los orígenes del Gobierno municipal, escrito por Pablo Blanco Acevedo, sugerencias didácticas y bibliografía. Por último, en los anexos se incluye la letra del *Himno nacional* y de otras canciones patrióticas, como el *Himno a Artigas* y *Mi bandera*.

El libro escolar de 5.º año, como ya se mencionó, está organizado por objetivos. El primero se refiere a la importancia que el Estado asigna a la familia y a las leyes y servicios que aseguran su estabilidad moral y material. Se cita la Constitución de la República y se resalta que la familia es la base de la sociedad. El segundo objetivo explicita el respeto a los símbolos nacionales. El tercero está dirigido a informar acerca de los elementos del Estado, los caracteres y problemas, la soberanía, las condiciones de la nación, la Constitución, los actos institucionales y el gobierno. Se menciona derechos, deberes y garantías de los ciudadanos en nuestro país y, por último, se alude a la ciudadanía y el sufragio. El cuarto objetivo está orientado a resaltar la figura de grandes hombres, como José Pedro Varela, Dámaso Antonio Larrañaga, Juan Manuel Blanes y Eduardo Acevedo Díaz. El quinto está dirigido a desarrollar en los educandos actitudes de optimismo y confianza en sus posibilidades de superación. El sexto objetivo, el último de este libro, enfatiza en promover la participación correcta y esforzada en actividades grupales, se exalta la figura de José Artigas. Además, se pretende cultivar las relaciones escuela-hogar y que haya una preocupación por la conservación y el mejoramiento del local escolar y sus bienes. Al final, se procura el uso de bienes y servicios públicos y privados con sentido de patriotismo.

El libro de 6.º año está organizado en nueve objetivos. El primero está dirigido a realzar la importancia de las relaciones humanas en todos sus niveles y a que se conozcan los derechos y deberes del niño. Para ello, se menciona lo que se explica en el capítulo diez del Código del Niño y se agrega lecturas complementarias, por ejemplo, «El hombre forjador de la armonía social». Se cita pensamientos de grandes personajes reconocidos mundialmente, como Augusto Comte. El segundo objetivo se refiere a los aspectos legales de las familias, como el registro del estado civil (nacimientos, matrimonios, defunciones, adopciones). El tercero está centrado en los inicios de la orientalidad y en las victorias que le dieron origen, se redacta el comienzo de la historia de nuestro país y se agrega lecturas complementarias. El cuarto objetivo enfatiza en que se conozcan las leyes y decretos de creación de los símbolos nacionales, al principio se afianza la idea de patria. El quinto se refiere a los deberes del niño para con la patria. El sexto busca informar acerca de las instituciones de nuestro Estado, los órganos y los organismos de seguridad que lo componen, y su importancia para el desarrollo y mantenimiento de la paz interna y externa. El séptimo objetivo procura destacar a personalidades uruguayas, como José Pedro Varela, Eduardo Fabini, José Enrique Rodó, Clemente Estable y Juan Zorrilla de San Martín, mediante sus biografías. Asimismo, se cita fragmentos de *La leyenda patria*, de Juan Zorrilla de San Martín. A través del octavo, se busca promover el respeto de sí mismo, evitando la vanidad, y la toma de conciencia de las propias dificultades, así como la importancia del esfuerzo para superarlas. Se plantea distintas actividades para los niños, lecturas complementarias, reflexiones y pensamientos de diferentes autores reconocidos. El noveno y último objetivo realza la verdad como un valor, el reconocimiento de la verdad y la valoración de los méritos y virtudes ajenas. Se añade actividades para los niños, lecturas complementarias y pensamientos afines.

Reflexiones finales

Como primeros hallazgos, se identifica una absoluta coherencia en lo que refiere a las ideas de infancias en el discurso pedagógico nacional contenido en la normativa relacionada a la educación (Ley n.º 14.101), en el programa y en los libros de texto del alumno de enseñanza primaria, analizados en este capítulo, y utilizados durante la dictadura cívico-militar en Uruguay entre los años 1973 y 1985. Esto se ve reflejado en las asignaturas y los conceptos abordados en la normativa, los documentos estudiados, algunos de los cuales son la concepción de niño, la construcción de ciudadanía, lo colectivo y lo individual, derechos y deberes, la idea de orden, la educación integral (moral, físico, intelectual, social), el cuidado de las instituciones e intereses de la patria, cumplir con ella, amarla y defenderla.

Si bien la escuela nueva ya estaba instaurada en el país, previo a la dictadura cívico-militar, se instaló el tecnicismo como corriente pedagógica. Por lo tanto, convivieron aspectos de las escuelas tradicional y nueva, con un predominio de las características de la tecnicista. Desde la escuela activa, se fomentaba la expresión individual, el aprendizaje a través de la experiencia, el trabajo en equipo, se le daba prioridad al interés y a las necesidades del educando, cuestiones que hasta la actualidad son consideradas de suma importancia cuando se trata de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños, en este caso, de educación primaria. Esta corriente surgió en oposición a la escuela tradicional, desde la cual se valoraba el esfuerzo, se enfatizaba en lo intelectual y lo moral, la comunicación en el salón de clases estaba restringida y prevalecía la autoridad del docente (Libaneo, 1982). Su objetivo era formar al ciudadano para vivir en una sociedad democrática, promover el orden social y la igualdad de oportunidades (Ocaño, 2010).

Sin embargo, como se mencionó antes, a consecuencia de algunas dificultades que experimentó la escuela nueva en nuestro país, surgió la tecnicista en la década del setenta del siglo xx, la cual se vio reflejada en la metodología de enseñanza, la forma de evaluar, el vínculo docente-alumno, las estrategias didácticas y los contenidos en los libros de texto. La idea era preparar a los educandos para el mercado laboral, se pretendía articular lo educativo con las necesidades del sistema productivo. Al igual que en la escuela tradicional, se buscaba moldear el comportamiento, el vínculo entre el docente y el alumno era estructurado, cada uno con una función definida, el docente era el nexo entre el conocimiento erudito y el educando, no había espacio para el intercambio. El programa y los libros de texto del alumno fueron elaborados por técnicos externos. El aprendizaje era pasivo, se valoraba la memorización de la información, la evaluación se realizaba a través de pruebas objetivas y ejercicios programados, en los que se reforzaba las respuestas correctas (Libaneo, 1982). Los aspectos mencionados se evidencian en la estructuración y la propuesta que presentan tanto el programa como los libros analizados en este trabajo, en los que se ve reflejada la ideología del Estado con relación a la educación y la

sociedad. En este caso, se enfatiza en lo intelectual, lo disciplinar y lo moral, y se aspira a formar el hombre ideal, caracterizado por ser obediente, patriota, responsable y civilizado.

Al respecto, Myriam Southwell (2004) plantea: «El orden ocupó un rol articulador en todas las propuestas educacionales, así como para otras dimensiones sociales; el restablecimiento de un "orden perdido" fue la principal noción del discurso educacional del régimen» (s/d). La Ley n.º 14.101 cumplió un rol fundamental para restaurar ese «orden perdido» y se constituyó en un instrumento de cambio para el sistema educativo. Según las autoridades de ese momento, la educación debía afianzar los valores relacionados con las tradiciones de la patria, como el orden, la disciplina, la justicia y la libertad.

Las asignaturas y los contenidos dan cuenta de ello, desde jardinera hasta 6.º año los alumnos cursan Educación Moral y Cívica, Educación para el Hogar y la Salud e Historia Nacional, en las que se resalta los valores que se quiere transmitir. Por lo tanto, se observa consistencia de los aspectos reglamentarios y pedagógicos instalados en la cultura escolar. La idea de nacionalismo se consolida en cada uno de los capítulos y objetivos de los libros; para ello, se destaca la figura de personalidades nacionales que transmiten el ideal de hombre que se quiere formar para esta sociedad. Se enseña a respetar y cuidar los símbolos patrios. Se fomenta la idea de trabajo y estudio, se promueve hábitos relativos a la alimentación y la higiene, la idea de que con esfuerzo y esmero uno podrá superarse y contribuir con el bienestar de la humanidad. Se estimula el cuidado y mantenimiento de los centros escolares y de todo lo que ello implica. La familia adquiere un rol fundamental en lo que respecta a la transmisión de valores, como el amor, el respeto, la obediencia y la solidaridad.

Tanto el programa como los libros de texto incluyen objetivos, contenidos, actividades para los alumnos y sugerencias didácticas establecidas y ordenadas por técnicos, lo que refleja el empleo de la tecnología educativa utilizada en la instrucción programada. Los papeles tanto del alumno como del docente están definidos, la relación entre ambos es objetiva y estructurada. El maestro es un nexo entre el conocimiento y el educando, ninguno participa en la elaboración de libros o manuales. El alumno es un mero receptor de la información transmitida, no hay espacio para los debates o cuestionamientos. «[…] los sistemas institucionales persiguen el control de la conducta individual de acuerdo con los objetivos preestablecidos» (Libaneo, 1982, p. 61).

Se establece la coordinación de Educación Moral y Cívica con las asignaturas Historia Nacional y Educación para el Hogar y la Salud. Si bien estos libros incluyen algunas ilustraciones, estas son en blanco y negro. Desde los aspectos didácticos, resulta poco atractivo para niños de esta edad, ya que, además, las lecturas no son adecuadas a las características evolutivas de los educandos y no responden a sus intereses y necesidades.

Referencias bibliográficas

Berardi, L. (2015). Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo R. y Rojas Soriano, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Edición Contextos S. R. L.

Consejo de Educación Primaria (CEP) (1979). *Programa para escuelas urbanas*. CEP.

Consejo de Educación Primaria (CEP) (1980). *Educación moral y cívica, texto para 3.º y 4.º* años *de educación primaria*. CEP.

Consejo de Educación Primaria (CEP) (1980). *Educación moral y cívica, texto para 5.º año de educación primaria.* CEP.

Consejo de Educación Primaria (1980). *Educación moral y cívica, texto para 6.º año de educación primaria*. CEP.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Editorial Losada.

Durkheim. É. (1975). *Educación y sociología*. Península.

Gros Salvat, B. (2001). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*. Graó.

Libaneo, J. C. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista da Asociaçao Nacional de Educaçao*, *3*(6).

Mujica, M. V. (2021). Experiencias escolanovistas en Uruguay: Palabras de Olaizola y Niemann respecto al método Decroly. En A. M. Fernández Caraballo (Dir.). *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx*. CSEP, UDELAR. [En prensa.]

Ocaño, J. R. (2010). *Teorías de educación y modernidad*. Grupo Magro.

Sánchez Díaz, M. y Vega Valdés, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, *34*(2), 49-60. Recuperado de https://biblat.unam.mx/hevila/Cienciasdelainformacion/2003/vol34/no2/5.pdf.

Southwell, M. (2004). La escuela como gendarme. Una mirada sobre la política educativa de la dictadura argentina. *Puentes,* 57-63. Recuperado de https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/cultura_southwell.pdf.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987*). Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Uruguay (1973, enero 9). Ley n.º 14.101. Ley sobre Enseñanza Pública, Normal, Secundaria e Industrial. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/14101-1973.

Representaciones de las infancias rurales en los años cincuenta y sesenta: algunas imágenes en la revista escolar *El Grillo*

Limber Santos Casaña

En este trabajo se proyecta hacia las décadas de 1950 y 1960 algunos hallazgos de una investigación sobre las infancias rurales en Uruguay y México de mediados del siglo xx. La investigación rastrea imágenes de las infancias rurales a través de la literatura y los testimonios de educadores, periodistas y académicos.

Renzo Pi y Germán Wettstein (1955) exponen el fenómeno del rancherío rural a través del caso de Cañas. Allí «no hay otros juguetes que toscos carritos, algún muñeco de palo o trapo de primitivo ingenio, o cosas por el estilo» (p. 120). Pero como antes Castro (1944) y luego Soler (2019), los estudiantes advierten acerca de la complejidad de la construcción simbólica en el niño rural, sus relaciones con el mundo adulto y con el medio natural.

En el informe sobre el rancherío de Cañas se establece un puente con los relatos literarios y las perspectivas desde las letras. En particular, este refleja, a su vez, los vínculos entre la niñez y la adultez, valiéndose de la conferencia «La cansera del hombre de campo» dictada por Juan José Morosoli (1940) y publicada en *Marcha* el 4 de agosto del mismo año.

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

¿A qué juega un niño rural? (Castro, 1944) parece ser la pregunta que guía la construcción conceptual de la infancia rural y que oscila entre la carencia y la abundancia, entre el relato lastimoso y el esperanzador, entre la idea de simplicidad salvaje y la de complejidad simbólica.

La vertiente literaria entra en escena en este período con una importante fuerza de representación y construcción del niño rural y de los pequeños pueblos del interior. Lejos del sentido de denuncia y de exposición de las carencias, la literatura de la época juega con el valor de la sencillez, la autenticidad y la reivindicación de la vida del niño rural. De hecho, la primera edición

de *Perico,* de Morosoli, es de 1945 y «Los juguetes» es el relato más elocuente. Es un signo de la época la exposición del niño rural sin juguetes y que juega con su entorno, desarrollando una creatividad e inventiva únicas. El citado autor sintetiza esto en la expresión «supe que los juguetes y los juegos que hacen felices a los niños no están en las jugueterías» (Morosoli, 1945, p. 32).

Estos y otros textos literarios, sumados a las representaciones de las infancias rurales por medio de la historieta y los textos de estudio, en la década del cincuenta comienzan a ser incluidos en las revistas infantiles. A partir de *El Grillo* (1949) y una serie de revistas infantiles comerciales desde principios de la década del sesenta —entre las que se destacan *Charoná,*[26] *El Día de los Niños*[27] y *Selecciones Escolares Uruguayas*[28]— se puede visualizar estas representaciones signadas por los estereotipos y la contraposición de lo rural con lo urbano con fuertes sentidos político, social, cultural y de género.

Se puede decir que en las décadas mencionadas las aulas escolares fueron «invadidas» por las publicaciones infantiles y los libros de texto como materiales de estudio. Durante el período considerado, las representaciones de las infancias rurales estuvieron marcadas por una antítesis con lo urbano y una negación de las diversidades bajo el manto ilusorio del país *suavemente ondulado*.

Algunas imágenes son bucólicas, armónicas, de carencia en lo material, pero pretendidamente auténticas, sanas y puras. Detrás de los estereotipos estéticos suele presentarse el medio rural como un reservorio moral y sus habitantes como portadores de valores para ser preservados. El agricultor se presenta como un ideal moralizante en el marco de relaciones productivas altamente deshumanizadas (Ascolani, 2010).

Los estereotipos alcanzan las ilustraciones de niños rurales, vestidos con jardinero o con bombacha de campo y boina. En el primer caso, se representa, en realidad, niños urbanos que disfrutan del ambiente y las actividades rurales, desprovistos de preocupaciones, conflictos o contradicciones. En el segundo, se muestra un tipo de niño rural que pretende simbolizar, sin embargo, cualquier niño rural, como el ejemplo de Juan de por Allá y Martín Contador en el suplemento *El Día de los Niños*.

A través de las imágenes de los niños rurales, se expone un mecanismo compensatorio de las carencias o dificultades propias del medio, mostrando las virtudes de armonía, tranquilidad y

26 *Charoná* fue una revista infantil comercial dirigida por Sergio Boffano que se publicó por primera vez en Montevideo en 1967 (Rancel, 2021).

27 *El Día de los Niños* era un suplemento semanal del diario *El Día*, de Montevideo, que comenzó a circular a partir del 25 de julio de 1966.

28 *Selecciones Escolares Uruguayas* fue una revista infantil comercial montevideana, cuyas primeras publicaciones datan de 1960; era similar a la edición argentina de Buenos Aires. Su consejo de redacción estaba integrado por connotadas figuras del arte y las ciencias, como Jorge Chebataroff y Serafín J. García.

pureza. El ambiente de la chacra o la granja de carácter familiar es recurrente, ya que permite presentar a los niños en tareas sencillas y placenteras, alejadas del trabajo infantil y cercanas a una relación armónica con el entorno. En todo caso, el juego se manifiesta como una preparación para el trabajo y los códigos del mundo adulto.

Primeras consideraciones teóricas

De Marco (2021) sostiene que los textos escolares se presentan como los «soportes de "verdades" socialmente valiosas» (p. 76). Se trata de construcciones culturales, políticas y económicas que, bajo la forma de contenidos escolarizables, son promovidas y difundidas, con frecuencia, desde las estructuras estatales. Los textos y manuales escolares oficiales son un claro ejemplo, del mismo modo que la revista *El Grillo,* a juzgar por el organismo al que pertenece —el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN)— y sus propósitos.

Sobre la base de Choppin (2001), De Marco (2021) se refiere a estos dispositivos como fuentes «"diversificadas, continuas y completas" para una etapa sociohistórica determinada» (p. 76), conforme a criterios adultos respecto a las infancias. Las representaciones sobre los medios rurales de mediados del siglo xx en el Río de la Plata oscilan entre la antítesis con lo urbano y las perspectivas agraristas.

Abunda en los textos escolares de la época la exposición de valores cívicos sobre la niñez, caracterizados por las buenas costumbres y la buena conducta. «De allí que los textos escolares dieran cuenta de moralejas y máximas que cultivaran la espiritualidad infantil» (Finocchio, 2019, en De Marco, 2021, p. 77).

Ascolani (2010) señala que, en la primera mitad del siglo xx y en lo que refiere a los medios rurales, se exhibía imágenes bucólicas, representaciones de la naturaleza y paisajes modificados por las actividades agropecuarias. En ellas no se reflejaba la diversidad, se limitaba a estereotipos que ocultaban las relaciones productivas. Estos espacios «se expresaban como reserva moral con capacidad purificadora» (De Marco, 2021, p. 78). La falta de variedad en las representaciones que se observa en el caso argentino es aplicable al uruguayo a través de las imágenes de *El Grillo.* El campo parece ser semejante en todos lados y el escenario de ganadería extensiva, el dominante en detrimento de otros. La diversidad regional se presenta «segmentada, estereotipada y carente de matices» (De Marco, 2021, p. 80).

Si bien casi no se muestra interacciones entre los niños del campo y los de la ciudad, sí hay comparaciones entre uno y otro bajo la forma de tensión en las percepciones. En todo caso, las carencias de los medios rurales son compensadas «por las virtudes intangibles de un inmejorable ambiente rural» (De Marco, 2021, p. 89).

Las infancias, en las representaciones de la familia rural, están en armonía con su funcionamiento y los roles asumidos; la niña como colaboradora en tareas sencillas, mientras que el varón protagoniza actividades más rudas o directamente se lo ve trabajando. En ambos casos, se construyen imágenes de niñas y niños escolares o escolarizados que marcan una diferencia con sus referentes adultos y, por lo tanto, en sus percepciones de los fenómenos naturales y sociales. «En este escenario, todos disfrutan de su labor, en tanto los roles se articulan en un bien ensamblado mecanismo productivo familiar, donde la niñez aparece con matices secundarios o accesorios» (De Marco, 2021, p. 91).

«Es evidente que el campo es un espacio masculino, masculinizado y adultocéntrico. En la agricultura, predominan las figuras de hombres en contacto con maquinarias agrícolas o empuñando herramientas de labranza» (De Marco, 2021, p. 92).

Atender el campo

En 1949 se aprobó el nuevo Programa para Escuelas Rurales, primero lo hicieron los maestros rurales, en febrero, durante el Congreso de Piriápolis, y luego, el CNEPN, en octubre de ese año. Las escuelas granja y las misiones sociopedagógicas, que se venían desarrollando desde mediados de esa década, habían comenzado a atender a los medios rurales y, de forma sutil y paulatina, a sus infancias. La necesidad de valorarlos en su especificidad social y cultural, así como la de conocer al niño rural desde sus juegos infantiles, habían sido planteadas por Julio Castro (1944) en múltiples instancias.

Es precisamente a fines de 1949 que se publica el primer número de *El Grillo*, una revista escolar oficial dirigida por Carlos Alberto Garibaldi. La citada publicación incorporó, desde el inicio, una comisión orientadora y redactora, constituida, entre otros, por el propio Julio Castro, quien había formado parte de la comisión redactora del Programa para Escuelas Rurales de ese año. Humberto Zarrilli y Roberto Abadie Soriano, autores de los libros de textos escolares por esos tiempos, también integraban ese ámbito.

Garibaldi (1949) señala que

> *El Grillo*, que se publica para todos los niños del Uruguay, por iniciativa nacida del cuerpo legislativo del país entre hombres que aman y comprenden la infancia, dirigido y editado por el CNEPN, desea entregarle al niño, las bellas y emocionantes aventuras de la vida. (p. 1)

La masculinización de las referencias es evidente y propia de la época: no se menciona a las niñas lectoras de la publicación ni a las mujeres escritoras, redactoras o ilustradoras, que, sin embargo, había en buen número entre los colaboradores.

El propio nombre de la revista denota una decidida y buscada conexión con los medios rurales, efecto de las iniciativas de atender el campo, promovidas por los educadores. La referencia al insecto es directa: «poeta de la tierra, anunciador de la primavera, gracioso insecto que los niños aman. Es el cantor de las noches blancas de luna y la noche en que los farolitos de las luciérnagas hacen mágicos los campos» (Garibaldi, 1949, p. 1). La imagen idílica de los medios rurales comporta, desde el primer momento, cierta exterioridad condicionada por la marca poética. «"Por él se siente el alma de un terrón de tierra" y se estremece la vida de los campos» (Garibaldi, 1949, p. 1).

La impronta de los contenidos de la revista es de carácter universalista, ya que trazan un mapa a gran escala de cultura general. Entre mitos, leyendas, crónicas históricas, notas científicas y reproducciones de obras de arte, las referencias a las culturas rurales son abundantes. En ese marco, se va delineando las infancias rurales a las que se alude con frecuencia de forma indirecta.

El interés por estas infancias es tardío. De Marco (2021b) sostiene que hasta ese momento la adultez dominaba los relatos, por ser la etapa más identificada con las típicas labores del campo. Además del sesgo adultocéntrico y masculinizado de la historia de las ruralidades, «se suma una importante mirada desde y hacia lo urbano que contribuye, aún más, a difuminar el interés por el pasado infantil rural» (p. 193).

Una imagen primigenia

Las infancias rurales aparecen

> […] atravesadas por discursos e imágenes productivas, sociales y culturales relativas a su condición, pero también a su espacio de vida. Esto implicaba una cierta adecuación a roles de género, participación en actividades intra y extradomésticas adaptadas a sus capacidades, prácticas cotidianas, desplazamientos y organización de los tiempos que modelaban su vida cotidiana. (De Marco, 2021b, pp. 195-196)

Sin embargo, la primera imagen del niño rural que se aprecia en *El Grillo* es radical. Ya desde el segundo número se observa referencias directas al *niño campesino,* en un texto «El niño y su tierra», de Beltrán Martínez (1950), a juzgar por las iniciales, de uso habitual para indicar la autoría en esta primera época de la revista. Se trata de una escena fundacional de la imagen del niño de campo, que perdura desde la primera mitad del siglo que estaba finalizando. Es, antes que nada, un niño trabajador, lo cual se explicita sin vacilaciones, pero también es un niño escolar. Ambas condiciones se presentan a la par, inevitables, propias del deber ser y merecedoras de elogio. También se lo muestra como un niño feliz, felicidad que, al parecer, deriva de su condición de niño rural que agradece lo que le da la tierra en su campo y el maestro en la escuela.

> Todos los días, este niño campesino se levanta antes del alba, salta de su cama sin que nadie lo llame y, luego de tomar su desayuno, unce los bueyes y marcha con su yunta a la chacra, satisfecho de que su trabajo contribuya al bienestar de su casa. El trabajo de la tierra le ocupa las primeras horas del día y luego concurre a la escuela, donde se distingue como buen alumno. (Martínez, 1950, p. 21)

Se puede ver que, por efecto de la estructura del relato, es un niño autosuficiente, solitario y, salvo por las figuras del maestro en presente y del padre en pasado, sin presencia de referentes adultos. Las figuras masculinas determinan en exclusividad las circunstancias de este niño campesino, «a menudo, mientras ara, va pensando cosas que le enseñó su padre o que aprendió en la escuela acerca de ella (la tierra), mientras cae oscura, húmeda y fragante volcada por su arado» (Martínez, 1950, p. 21).

El retrato del niño campesino recupera las imágenes románticas del campo, propias de los textos escolares de la época. «Así piensa el niño, con el corazón feliz, bajo el sol de una fresca y radiante mañana, rodeado de las colinas de su patria, circundado de cantos de pájaros, mientras conduce sus bueyes de vuelta a la casa» (Martínez, 1950, p. 21).

Se trata de una representación muy directa, de carácter modélico y cargada de cierta prescripción moralista.

De Marco (2021), citando a la docente y escritora Martha Salotti, se refiere a

> […] la cotidianidad infantil en escenarios rurales, el juego como formación para el trabajo, así como el cruce entre escolaridad y laboreo infantil. En el contexto de los manuales son elecciones novedosas donde figuras infantiles relatan sus experiencias, y de este modo funcionan como ventanas para que los escolares comprendan una diversidad de circunstancias en la voz de coetáneos. (p. 94)

En el caso uruguayo, esa figura es la de Goyito, de Álvaro Figueredo, que se menciona en sucesivos números de la revista *El Grillo* y de Martín Contador y Juancito de por Allá —atribuible a Julio C. Da Rosa— en el suplemento *El Día de los Niños,* del diario *El Día*.

Al niño campesino

Diógenes de Giorgi (1950) fue el primer autor de una página que, a partir del tercer número de *El Grillo*, estuvo presente de forma sistemática durante buena parte de los años cincuenta. En la década anterior, había compartido la postura de Julio Castro respecto a la especificidad de la escuela rural, a través de su participación en los concursos de pedagogía (De Giorgi, 1943). Los antecedentes vinculados con la educación rural le permitieron asumir la responsabilidad de iniciar esta página, que más tarde se convertiría en una sección permanente.

La representación de las infancias rurales, en este caso, se construye de manera indirecta. La dibujan el destinatario, los mensajes que se le dirigían y los temas que presumiblemente son de su interés. Varias imágenes de las infancias rurales surgen del análisis de esta sección.

Al comienzo, las imágenes se elaboran por apelación directa y su autor fue el propio De Giorgi. Se dirigió directamente al niño y lo transformó en su interlocutor: «nos dirigimos a ti, niño campesino. Escribimos esta página pensando en todos los alumnos y jóvenes exalumnos de las escuelas rurales» (De Giorgi, 1950, p. 21). Se mantiene rasgos del estereotipo dibujado antes por Martínez. Es un niño campesino, pero también un niño escolar «que alegra con su túnica blanca el gris de los caminos o el suave verde de las praderas» (De Giorgi, 1950, p. 21).

El niño rural que trabaja

Las primeras imágenes refieren a un niño varón que trabaja y «cuida el pastoreo de la vaquita doméstica en la orilla de los caminos» (De Giorgi, 1950, p. 21). Se suaviza aquí la imagen del niño que trabaja respecto a la primigenia, ya no es el niño que ara con una yunta de bueyes, sino el que ayuda en tareas más sencillas. Es elocuente la ilustración que acompaña el texto, en la que se muestra la compatibilidad del niño trabajador y el escolar.

El dibujo de Elsa Carafí[29] muestra a un niño sentado en el piso, recostado sobre un poste de alambrado, cuidando una vaca y sosteniendo en sus manos un material impreso que aparenta leer y en el que se puede ver parte de un mapa de Uruguay.

29 Elsa Carafí de Marchand fue ilustradora de *El Grillo* en todas sus ediciones. El dibujo que se reproduce aquí aparece en *El Grillo* n.° 3, de mayo de 1950 y acompaña el texto «Al niño campesino» (De Giorgi, 1950, p. 21).

El mapa simboliza de forma plena e inequívoca *lo escolar* y todos los demás elementos —el terreno suavemente ondulado, el riachuelo, que bien puede ser una cañada, el rancho a dos aguas, el árbol, que bien puede ser un ombú, la planta más cercana, que bien puede ser un cardo, el alambrado con una hebra de alambre de púas, los pies descalzos, los pantalones con un tirador y el sombrero—*-lo rural.*

Lo anterior coincide con las imágenes construidas en Argentina en la época:

> […] en una poesía llamada «El pastorcito», se relata la labor cotidiana de un niño que cuida de un rebaño de ovejas en compañía de su inseparable perro. La candidez de la escena, al fin, tampoco oculta el hecho de que, entre los manuales seleccionados, esta es una de las primeras imágenes de niño rural en escenarios de trabajo que no implican una presencia adulta. (De Marco, 2021, p. 93)

En esta primera imagen, De Giorgi adelantó la presencia de la literatura rural que alimentaría sobremanera lo que más adelante sería la sección «Al niño campesino». Se menciona algunos autores nacionales fuertemente identificados con las realidades rurales: Acevedo Díaz, Javier de Viana, Juan José Morosoli y Francisco Espínola.

Las imágenes se construyen a partir de escenas de la literatura rural seleccionadas para los niños campesinos. El primer ejemplo apela al fervor patriótico y es la selección que realizó Verdad Risso de Garibaldi de la novela *Nativa*, de Eduardo Acevedo Díaz, «el narrador de la epopeya nacional» (Risso, 1950, p. 23). Esto ocurre con «El gaucho», especialmente escrito para la revista por Fernán Silva Valdés (1950, p. 19), y «En el río Cebollatí», por Carlos Sabat Ercasty (1950, p. 19).

La representación del niño rural despojado del mundo adulto que apareció en la imagen primigenia y en Diógenes de Giorgi (1950), en el cuarto número de *El Grillo,* registró modificaciones. El autor expuso realidades rurales del *Diario del viaje de Montevideo a Paysandú* de Dámaso Antonio Larrañaga e invitó a los niños a interactuar con los adultos al respecto: «De los episodios que describiremos, preguntad a vuestros padres, a los abuelos, a los hombres viejos del lugar, y veréis cuántas de estas cosas sobrevivieron casi hasta nuestros días» (De Giorgi, 1950b, p. 23).

La ilustración de Elsa Carafí exhibe esta interacción intergeneracional: junto a un fogón en el piso, un niño escucha atentamente las historias que le cuenta un hombre viejo, mate en mano y sentado sobre una cabeza de vaca. Tanto en el texto como en el dibujo parece subyacer una intención de mostrar el valor del respeto por las personas mayores y el saber que portan. Por lo demás, en toda la imagen, por apelación directa, se percibe un sentido patriótico que impregna el relato en torno a la figura de Artigas en el centenario de su muerte.

Goyito representa un niño trabajador y Justina a una niña que ayuda con las tareas de la casa. Sin embargo, en su interacción, se los dibuja como niños que trabajando juegan. Cuando ayudan en la elaboración de los quesos se expone esta escena: «Goyito y Justina, cantando, pellizcándose sin hacerse daño, empujándose el banco a que alternativamente se trepan, colocarán el queso en el zarzo de cañas» (Figueredo, 1956b, p. 19).

La niña y el niño rural que van a la escuela

Ellos se mencionan por primera vez en setiembre de 1952 (Figueredo, 1952b, p. 28). Ella como Justina, la niña estudiosa que aprende de memoria los límites del Uruguay y los recita antes de ir a la escuela. El adulto pone a prueba a Justina y a Goyito —exalumno— solicitándoles que expliquen el concepto de línea divisoria. Hay una apelación directa al valor de la comprensión y a una relativización de la memorización típicamente escolar. Este deber ser por efecto de la escolaridad se aprecia en la imagen de Goyito lector, cuando se encarga de leer *Martín Fierro* en una rueda las tardes de domingo (Figueredo, 1954, p. 29).

La lógica escolar se traslada a la vida cotidiana de los niños que van a la escuela. Esto se puede ver en la escena en la que Justina y Goyito observan cómo las hormigas ordeñan a los pulgones, a través de lupas, un instrumento típicamente escolar que, inesperadamente, se encuentra en una vivienda rural (Figueredo, 1954c, p. 29).

Otro ejemplo claro del niño rural como producto de la escuela es el relato forzado que surge del reencuentro entre Goyito y su primo. Ambos, de la misma edad, concurrieron a la misma escuela. Juegan a ser niños, aunque también a no serlo ya: se desafían corriendo una carrera y una pulseada, pero también toman mate y juegan a los naipes. Pero en el relato también hay desafíos complejos, por ejemplo, cuando el primo interpela a Goyito y lo desafía a calcular la altura de un eucalipto.

> Goyito acepta el desafío. Va por una cinta métrica. Mientras marchan hacia el árbol, recoge un mango de escoba fuera de uso. Lo clava como estaca a cierta distancia y se arrastra un trecho, cabeza en tierra, hasta que ve, en una misma línea, los extremos del árbol y de la estaca, y allí coloca una piedra. Luego toma medidas y explica, lápiz y papel en mano: —La distancia entre esta estaca y esta piedra es, a la altura de la estaca, como la distancia entre la piedra y el pie del eucalipto es a la altura de este. Ya mismo la calculo. Y mediante un sencillo cálculo proporcional, obtiene el buscado cociente, de 17,80, que comunica al primo. (Figueredo, 1955, p. 29)

Lo irreal de la escena marca una traslación lineal de la lógica escolar a la vida cotidiana de dos jóvenes en el campo, una clara diferencia con el mundo adulto provocada por la escolarización. El relato se aleja de la veracidad, pero gana en sentido prescriptivo y mensaje aleccionador.

En diciembre de 1956, Morosoli —habitual colaborador de *El Grillo*— se ocupó de la sección «Al niño campesino», con el cuento «El camino a la escuela», en el que se narra el momento en que la maestra les cuenta a los niños que ya no deberán usar sus caballos para ir a la escuela porque comenzará a pasar el ómnibus. Se trata de una escena típica de las tensiones provocadas por la incursión de las tecnologías y los nuevos medios de transporte en el ámbito rural, en la época. El mensaje que se transmite, en la voz de la maestra, es el del valor de lo que se pierde, un llamado a que los niños piensen en su mundo y cómo este está siendo transformado. La maestra se dirige a los niños en un doble juego de aceptar lo inevitable y aferrarse a la memoria de lo que puede perderse:

> […] nunca más, en ningún colegio se verán treinta caballitos juntos como hoy… Las máquinas van lentamente cambiándolo todo. Ya el camino no tendrá carrerillas, convites y exclamaciones. Venir a la escuela ya no será un juego… Piensen bien en lo que pierden: se quedarán sin los sauces de la tierra y sin los sauces, cabeza abajo, del arroyo, donde abrevan los caballos […] Será más corto el viaje. No tendrán la molestia de ensillar y desensillar, pero el camino ya no tendrá más cosas bellas para ver, oler, oír y sentir… (Morosoli, 1956, p. 23)

La maestra llama a que los niños retengan las imágenes y la experiencia que ya no se repetirá, porque los colores —únicos— de los caballos se irán perdiendo con el tiempo. Los caballos «se van cada vez más lejos de nosotros… Se van en sentido contrario del ómnibus que los traerá a la escuela» (Morosoli, 1956, p. 23). Se aprecia aquí, como es habitual en el autor, la representación del niño rural auténtico, fiel y noble en su esencia, que es también un niño rural pobre. Juan Pedro, el hijo del chacarero, no piensa ir en ómnibus «porque me gusta más mi petizo que el ómnibus. Y me gusta el camino. Venir despacio por él, comiendo pan y mirando las cosas, y pegar con el arreador en las cinas-cinas» (Morosoli, 1956, p. 23).

El relato de Juan Capagorry (1966), «El maestro rural», ubica la voz del narrador en un niño rural. Se ilustra al maestro que aprende de los niños sobre las actividades y realidades del campo, y que se compadece con los problemas del medio y los hace suyos. Pero además se presenta el niño rural que va a la escuela y les enseña a los mayores. «Los chacareros van de noche a la escuela. Mi padre llega con los libros y cuadernos bajo el brazo. Tiene fea letra […]. Yo lo corrijo y le enseño» (Capagorry, 1966, p. 6).

Se puede encontrar otras referencias en la región acerca de esta prioridad de la escuela en la valoración de las infancias rurales de mitad de siglo, aunque esto ocurre más en los relatos que en los hechos. En el marco de una investigación sobre la niñez rural a mediados del siglo xx en la provincia de Buenos Aires, Alejandra Salomón y Celeste De Marco (2018) señalan que:

> […] en los relatos, la primacía de la escuela por sobre la labor rural cotidiana transluce la realidad de algunos hogares. Pero también puede interpretarse como una valoración posterior por parte de los entrevistados, una forma de adecuar el pasado al consenso general actual sobre la importancia de la escolarización y los discursos punitivos referidos al trabajo infantil. (p. 187)

El niño rural que no quiere ser campesino

A partir de mayo de 1951, la sección «Al niño campesino» estuvo dirigida por Álvaro Figueredo.[30] Presenta una larga secuencia de artículos que expresan una valorización del medio rural que enfrenta las perspectivas negativas sobre este. «No, el campo no es triste» (Figueredo, 1951, p. 19), es el punto de partida de esta etapa de la sección. Es la imagen del niño que no quiere ser campesino, reflejo, a su vez, de un fenómeno social y económico, ya muy evidente en la época, como la emigración del campo a las ciudades.

Goyito es quien representa a ese niño y un adulto dialoga con él. Goyito se quiere ir:

> Ah, qué linda debe ser la ciudad. El campo es tan triste, yo qué sé… Todos lo dicen. Y después se van. Floro Arvelo se fue. Ahora trabaja en un frigorífico. El cieguito Cuevas se fue y está de guitarrero en una radio. El hijo de don Cosme, mi tocayo, también se fue y ahora trabaja de albañil. Y muchos otros. Dicen que allá ganan mucha plata. (Figueredo, 1951, p. 19)

Esto es desarticulado por el adulto, quien construye un mensaje acerca de los mitos del mundo de la ciudad: «no lo creas. Que ganen mejores jornales que en el campo, eso sí, es verdad. Pero yo los he visto y andan tristes, como prisioneros de las calles. Hasta los domingos andan como maneados» (Figueredo, 1951, p. 19).

Que los habitantes rurales se queden en el campo parece ser la gran misión de la educación en general y de la revista en particular. A falta de otros argumentos, los que se esgrimen enfatizan la imagen bucólica del campo, la riqueza del entorno natural y la apertura de los sentidos hacia ellos. «La felicidad está aquí» (Figueredo, 1951, p. 19) se le dice al niño campesino, otorgando con ello uno de los sentidos de la sección.

Goyito es un personaje que se mantiene constante en los relatos de Figueredo, protagoniza una historia que se va contando número tras número. Es un niño, pero es un joven. Ya no va a la escuela y trabaja a sueldo en el campo. El narrador es su compañero de trabajo y quien lo aconseja. La contraposición del medio rural y el urbano aparece una y otra vez, como un signo de la época. Sobre una bombilla que le gusta, Goyito pregunta si será de Montevideo, a lo que

30 Álvaro Figueredo, colaborador de *El Grillo* durante la mayor parte de su vida, fue maestro, profesor de Literatura, escritor y crítico literario uruguayo (1907-1966).

el narrador le responde: «No, la compré en un pueblo de campaña. En Montevideo se acabaron los plateros que trabajan con amor» (Figueredo, 1951b, p. 19).

En el episodio de «La lección del camoatí» (Figueredo, 1952, p. 29), el adulto le hace ver a Goyito la maravilla de la naturaleza y su deslumbramiento provoca un efecto directo. «Después de oír todo eso —dijo Goyito— me parece más dulce la miel del camoatí y más linda la vida campesina. Ya, para siempre, voy a desensillar mis viejas ganas de irme» (Figueredo, 1952, p. 29).

En la imagen del niño que no quiere ser campesino y la prescripción que le hace ver lo contrario, se conjugan dos representaciones: la del idilio del campo y la de la infancia. Su conjunción es el mundo ideal.

> Existía un andamiento de sentidos entre un «idilio rural» preconizado y la inocencia como sello característico del ideal predominante de infancia. Es decir: si, en general, la niñez condensaba virtudes como pureza, inocencia y bondad, entonces quienes vivían en un ambiente inmejorablemente sano como el campo experimentaban la mejor de las experiencias infantiles posibles. (Kraak y Kenway, 2022 en De Marco, 2021b, p. 208)

El niño rural que fabrica sus juguetes

Como señala Morosoli (1940, 1945), reaparece la imagen del niño rural que fabrica sus juguetes. Mauricio, el alemán, y la señorita Mariel le enseñan a Goyito a hacer juguetes con huesos. A Mariel «le prometimos juntar huesos y obtener las herramientas necesarias para que ella enseñe a los niños del campo a fabricar sus propios juguetes» (Figueredo, 1953b, p. 29). A veces, las manifestaciones culturales que llegan al campo a través de la acción estatal determinan el carácter de los juegos infantiles y su mundo simbólico. Después de juntar los huevos, la niña Justina toma su gallina blanca preferida.

> La toma entre sus manos y se vuelve con ella hacia el espejo de su dormitorio. Oprime el ave sobre el pecho, la cubre con sus manos y se mira en la bruñida lámina. Y piensa en el *Retrato de Alicia*, del pintor Edgardo Ribeiro, que ella ha visto reproducido en el almanaque del Banco de Seguros del Estado. (Figueredo, 1956, p. 25)

La simbiosis de los niños con el entorno determina buena parte del sentido lúdico de sus percepciones. Las descripciones de Juan José Morosoli son elocuentes y se destacan por el relato simple de cosas sencillas.

> A mi hermana le gustaba mucho jugar a las casitas. Con cuatro palos, algunos cueros y unos mazos de paja mansa, había construido la suya. Era una vivienda como la de los indios […] Quería pasar la tarde con las niñas de la chacra

> jugando a las abuelas. Quería hacer cuentos de su juventud y me pedía a mí que me portara mal así podía decir a cada rato que los hijos daban mucho trabajo. Mi hermana —la abuela— tenía doce años. (Morosoli, 1953, p. 31)

Tal como lo describe Morosoli (1940), De Marco (2021b) se refiere a la creatividad devenida del aislamiento, sintetizada en la construcción de los propios juguetes. Es así como:

> […] allí donde el aislamiento y la falta de acceso a recursos eran realidades cotidianas, niños y niñas hacían de los campos familiares sus espacios de juegos, de sus hermanos y hermanas compañeros de aventuras y convertían los más corrientes objetos en juguetes. (De Marco, 2021b, p. 212)

La niña rural como cuidadora y madre

La niña rural como cuidadora y madre aparece en reiteradas oportunidades. En los relatos de Figueredo, muchas veces, está encarnada en la figura de Justina. Blanquita es otro ejemplo y se manifiesta cuando ella se hace cargo de cuidar a los corderitos recién nacidos durante una creciente: «luego de cubrirlos con una vieja frazada de lana, corrió a preparar biberones para alimentarlos, con la conmovedora ternura que en ella era habitual» (*El Grillo*, 1957, p. 18).

El niño rural que descubre y valora su mundo

Esta imagen surge en «Al niño campesino», como una sección dentro de la revista, en agosto de 1950. Se trata del niño que descubre y valora su mundo rural y es, al mismo tiempo, una apelación a los lectores de la revista, y, particularmente, al propio niño campesino, al que está explícitamente dedicada: «Para el niño campesino va esta página que ha de contribuir a despertar en él la observación inteligente del mundo que lo rodea» (Ferrari, 1950, p. 19). Se deja ver aquí la intención de hacer del niño rural un observador de su entorno, al que debe estimar y del que debe aprender.

Un ejemplo se aprecia cuando el viejo peón Fausto Ruiz les hace descubrir a Blanquita y su amigo los macachines, primero la flor y luego, cuchillo en mano, el dulce fruto, parecido a la zanahoria. «La blanquísima pulpa de los macachines limpios crujió entre nuestros dientes. Y el jugo dulce, fresco y abundante fue un grato paliativo para nuestra sed» (*El Grillo*, 1959c, p. 18).

El costumbrismo de Morosoli representa muy bien esta intención de construir la imagen de un niño que valora y descubre su mundo rural. Esto no solo ocurre con el movimiento de la percepción y la observación, también sucede con la propia vivencia, la mimetización con el medio y la identificación de la niñez con los elementos del entorno. En el relato «Las cañadas» (Morosoli, 1951), se puede ver claramente esa imagen desde la voz de un narrador joven que recuerda su niñez:

> […] junto con los pantalones largos conquistamos el arroyo, que ya era cosa de muchachos y no de niños. Y luego las noches del arroyo. Íbamos a pescar con los amigos […] Siempre había una corriente de agua en nuestras horas mejores. Pero las cañadas eran las más queridas. Las cañadas son la niñez. (Morosoli, 1951, p. 21)

Lo anterior se vuelve a reflejar más tarde con el clásico cuento «La lluvia» (Morosoli, 1953). La intensa percepción de los niños rurales, el uso de los sentidos y la capacidad de asombro ante los acontecimientos sencillos aparecen como claras intenciones del narrador.

> No olvidaré nunca aquella mañana. Hasta aquel día no había sentido la emoción de la lluvia. Me parecía que el campo, el árbol y yo éramos felices de la misma manera: quedándonos quietos y dejándonos penetrar por aquella música mansa y aquella lluvia lenta que caía sin interrupción. (Morosoli, 1953, p. 31)

El niño rural que derriba mitos y creencias equivocadas

Una imagen recurrente es la del niño que derriba mitos y creencias equivocadas. Con frecuencia, es en la que aparece la explicación científica de los fenómenos naturales, enfrentando las supersticiones, propias de una cultura rural atrasada. Se lee por primera vez en el texto «El matecito del molle» (Ferrari, 1950), en el que se explica la naturaleza de esas esferas de color oscuro. «¿Son frutos del árbol, o acaso como algunos creen en el campo, "huevos de tábanos"? Nada de eso. Esas esferitas se conocen con el nombre de agallas o cecidias» (Ferrari, 1950, p. 19).

Una representación plena de esta imagen es la interacción de Goyito con el negro Indalecio, que se niega a entrar a las grutas de Salamanca. Se presenta aquí el mito y su desarticulación, el saber popular y el científico.

> Y recuerdo, uno por uno, los supersticiosos temores del moreno: que las salamancas son las cuevas del diablo; que en su interior se escuchan ruidajes y gemidos espantosos; que no hay hombre que aguante a encararse con las apariciones. (Figueredo, 1954b, p. 29)

La respuesta del niño es esperable:

> […] que las suyas son tontas supersticiones; que las salamancas son simples grutas producidas por la erosión del viento y de la lluvia; que, en nuestro país, y en otros países, hay muchas salamancas, y que nada malo le ha pasado a quienes han penetrado en ellas. (Figueredo, 1954b, p. 29)

Tal como se establecía en el Programa para Escuelas Rurales de 1949, se presupone que las supersticiones son propias de los habitantes del medio rural.[31] Al referirse a la creencia del mal de ojo, se habla de la «enfermedad imaginaria y su «milagrosa curación» (*El Grillo*, 1957b, p. 18). Pero el telón de fondo es mucho más amplio.

> Al igual que los campesinos de todo el universo, nuestros paisanos son muy propensos a aceptar y difundir creencias desprovistas de fundamento racional o científico. Las brujas, los fantasmas, los lobisones, las luces malas y otros muchos fenómenos sobrenaturales que, como los mencionados, son fruto de la superstición y la ignorancia, del miedo y la ingenuidad. (*El Grillo,* 1957b, p. 18)

Una atención especial merece el caso de la leyenda del lobisón. Fiel a los objetivos del programa de 1949, *El Grillo* trata de desarticular tal creencia tomándola de forma literal y sin ninguna relativización en tanto manifestación cultural. Es calificada como una creencia popular absurda «de hondo arraigo en el espíritu supersticioso y cándido de nuestros campesinos, que atribuye a ciertos seres humanos la facultad de poder convertirse en animales» (*El Grillo,* 1957c, p. 18). Asigna a la sugestión el borroso límite entre lo real y lo imaginario y deposita en el niño rural —que es también escolar y portador del saber racional y científico— la tarea de eliminar de los medios rurales este tipo de creencias que condicionan las conductas humanas.

Otra creencia de la que se da cuenta es la de los niños nacidos un viernes 13. La superstición, en este caso, es la desgracia que conlleva la fecha y su liberación a través del padrinazgo del sol o el madrinazgo de la luna. En el texto se reconoce que se trata de una creencia popular «mucho más hermosa y sugestiva, y en cierto modo poética» (*El Grillo,* 1957d, p. 18). Sin embargo, esa apreciación no impide que, tras describir el procedimiento que se lleva adelante con los niños que nacen en esas fechas, se reitere el juicio de valor sobre los campesinos. El mensaje para los niños lectores de *El Grillo* se refuerza:

> […] tal la forma en que los ingenuos campesinos nuestros creen defender del viernes trece a sus hijos, que al crecer serán felices o desventurados por motivos diversos, según las circunstancias, según el medio donde sus vidas transcurren, sin que determinen su buena o mala suerte los astros ni la fecha en que les tocó nacer. (*El Grillo,* 1957d, p. 18)

31 Entre los fines éticos del Programa para Escuelas Rurales, se establece que la escuela deberá «combatir el preconcepto y el miedo generados por la superstición y las creencias, tales como "el daño", "el diablo", "el lobisón", la magia, los castigos sobrenaturales, etc.» (CNEPN, 1950, p. 13). Este objetivo es especialmente mencionado en el texto del programa, por cuanto se trata de elementos propios de los medios rurales que generan en el niño «angustias y temores nacidos de peligros indemostrables o personajes fantásticos o terroríficos» (CNEPN, 1950, p. 14). La correspondencia entre el programa y la revista *El Grillo* se deja ver por la coincidencia de los temas para abordar desde la escuela: «La lucha contra la superstición, los rencores y odios que las creencias generan entre los vecinos ("el daño", el "mal de ojo", la "ligadura") deben ser combatidos por la escuela y por el maestro» (CNEPN, 1950, p. 14).

La aclaración de la sugestión vuelve para explicar los efectos de la vencedura. Y las consideraciones acerca de que la existencia de tal creencia se repite.

> La inmensa mayoría de nuestros campesinos cree a pies juntillas en la eficacia de este «remedio» criollo, que sirve para curar las más diversas enfermedades según tal creencia, pero que en realidad solo produce mejorías aparentes —cuando no existe, claro está, ninguna lesión orgánica—, debidas a la poderosa influencia de la sugestión sobre el espíritu de la persona afectada. (*El Grillo,* 1958c, p. 18)

El afán desarticulador de leyendas y creencias alcanza a la costumbre de atribuirle la buena suerte a los tréboles de cuatro hojas. Para *El Grillo,* es otra de las creencias infundadas que se han ido propagando entre los campesinos de generación en generación. El niño lector está encargado de cortar esa cadena de ignorancia y prejuicios.

En setiembre de 1958, la sección «Al niño campesino» pasó a denominarse «Creencias y supersticiones campesinas», conforme al contenido de la sección a lo largo de ese año y el anterior. En esta oportunidad, se incorpora los procedimientos que se suelen desarrollar en el campo contra los ciclones y las descargas eléctricas. Vuelve a referirse a los campesinos como «supersticiosos y cándidos en grado sumo» (*El Grillo,* 1958b, p. 18), sus actos son calificados de absurdos y desprovistos de sentido y sus creencias, de antiquísimas y descabelladas. Respecto a la tradición oral del venado y la víbora, se expresa que «no existe base seria para conceder veracidad a este hecho, y todo induce a suponer que solamente ocurría en la imaginación de nuestros criollos, siempre dispuestos a fantasear a sus anchas» (*El Grillo,* 1959, p. 20).

La lista de supersticiones desbaratadas es larga. Se menciona la culebrilla y la acción de los curanderos, el negrito del pastoreo y sus servicios de cosas perdidas, las brujerías contra el dolor de muelas, el basilisco que mata con la mirada, las víboras que se despojaban de su veneno al vadear un curso de agua, los tábanos que produce el ceibo, la ligadura de la bruja Rudecinda, el destino infeliz de la niña de ojos zarcos, la ruda como garantía de la dicha del hogar, la luna roja que causa desgracias en las mujeres solteras, el daño y la ciencia mágica de la bruja doña Romualda. Juan Clavijo estaba desganado y triste a causa de haberse peleado con su novia, «pero, crédulo e ingenuo como la mayoría de los criollos, lo primero que se le ocurrió fue que lo habían embrujado» (*El Grillo,* 1964, p. 12).

El niño rural que aprende y conoce por la ciencia

La imagen anterior se relaciona y retroalimenta con la del niño que aprende y conoce por la ciencia. «En la noche estrellada» (Figueredo, 1953, 29) a Goyito y la niña Justina se les muestra el cielo nocturno, no como lo haría un habitante rural, sino desde un saber experto y académico, con detalles sobre los nombres de las estrellas y las constelaciones.

> Esta espléndida estrella, de un blancor azulado, es Sirio. Y aquella, de Betelgeuse más allá, que tiene un brillo rojo, esa es Aldebarán. ¿No la ves? Es aquella, allí, hacia el lado de las Siete Cabrillas. Sí, esa, esa misma. Vamos a recordar los nombres de estas cuatro estrellas, Rigel, Betelgeuse, Sirio, Aldebarán, y mañana volveremos a reconocerlas, si la noche está clara, para admirar de nuevo este radiante espectáculo, que los hombres de las ciudades solo pueden descubrir a pedazos, entre las altísimas fachadas de los rascacielos. (Figueredo, 1953, p. 29)

Los tréboles de cuatro hojas son

> […] la causa de que los ingenuos criollos, cuando disponen de tiempo para ello, se dediquen a hurgar entre los grandes trebolares que marginan las chacras o las quintas, buscando el anhelado pecíolo de hoja cuádruple que habrá de proporcionarles una dicha cierta, según les ha enseñado a creer la hermosa pero falaz tradición que comentamos. (*El Grillo,* 1958, p. 18)

Nótese de qué manera se refuerza los comentarios despectivos respecto a los campesinos, cómo se expone la creencia y de qué manera se introduce los términos científicos entendidos como los correctos. Los tréboles de cuatro hojas son ahora «pecíolos de hoja cuádruple».

En torno a la niña Blanquita se tejen relatos en los que la explicación científica se impone en los acontecimientos cotidianos del campo. Sobre las margaritas rojas, no solo aparece una imagen poética, frecuentemente asociada a las niñas y las mujeres. Ante el problema de que no prospera en los jardines, se explica que «esa flor es igual que el arazá y la flechilla, que solo crecen en tierras duras y áridas» (*El Grillo,* 1959b, p. 18). Y ya no es margarita roja. Fausto —el viejo peón rural— le explica a Blanquita «que no se llama así, sino verbena, lo mismo que esa otra flor lila que también crece en el campo, y de la que solo difiere en el color y en la fragancia» (*El Grillo,* 1959b, p. 18). La ciencia y la escuela siguen de la mano. «Años después los textos de botánica me demostraron que Fausto tenía razón. Como la blanca y la lila, aquella rutilante flor de púrpura se llamaba *verbena*» (*El Grillo,* 1959b, p. 18).

Conclusiones

La revista *El Grillo* se constituyó en una importante referencia que identifica a la escuela pública uruguaya de mediados del siglo xx. Quienes fueron escolares en esa época la recuerdan. Marcó la escena fundacional de un largo período en el que se publicaron revistas destinadas a escolares y que continuó hasta hace muy poco tiempo. *El Grillo* fue editada por el organismo oficial de la educación pública y, por lo tanto, un vehículo de promoción de valores y pautas culturales desde el Estado.

Conforme a una época en que los medios y la educación rurales —en particular, la escuela— eran objeto de atención y valorización, lo rural impregna las páginas de la revista. En correspondencia con una pretendida contribución a la construcción de la identidad nacional, cierto criterio moralizante y del deber ser de las conductas; además de reivindicar la escuela, la revista ubica lo rural como una maravilla a descubrir y valorar, pero también un estado de cosas que se debe corregir y poner en su lugar. En este sentido, subyacen las consideraciones del campo como un ámbito atrasado y los campesinos como ignorantes.

En ese marco, aparecen las imágenes de las infancias rurales durante las décadas del cincuenta y el sesenta en *El Grillo.* El niño que trabaja, el niño y la niña que van a la escuela, el niño que no quiere ser campesino, el niño que fabrica sus juguetes, la niña rural como cuidadora y madre, el niño que descubre y valora su mundo, el niño que derriba mitos y creencias equivocadas y el niño que aprende y conoce por la ciencia son imágenes que se construyen a través de textos literarios y dibujos, en general, por apelación directa al propio niño rural o niño campesino al que van destinadas las lecturas. Se trata, por lo tanto, de una imagen circular: es al niño campesino que la revista se dirige con escenas y personajes que encarnan a los propios niños y niñas campesinos.

Lo anterior adquiere sentido por el carácter prescriptivo de los textos. Se trata de valorar el campo, pero, a la vez, negar su naturaleza. Las imágenes oscilan entre el mundo idílico y romántico de las escenas campesinas y el rechazo a sus pautas culturales determinadas por las creencias y saberes populares infundados de los campesinos. La tensión entre el saber y el no saber es constante, entre la valoración del saber campesino, de carácter práctico, vivencial y atravesado por signos de pureza y autenticidad, así como el rechazo al no saber caracterizado por la credulidad, la superstición y la inocencia.

Los niños rurales están llamados a romper esa tensión. Al tratarse de una revista editada por el organismo educativo oficial, en todas las imágenes subyace la idea de niño escolar. Esto marca la diferencia con el mundo adulto, con frecuencia no escolarizado. De esta manera, la idea de infancia rural es ficcional. Está construida desde una percepción urbana y oficial, pero, sobre todo, conforme a un deber ser. Las imágenes de las infancias rurales no representan lo que existe, sino lo que debería existir.

Al amparo de las licencias literarias, los autores ilustran imágenes irreales pero cargadas de mensajes. Salvo en el caso de Morosoli, son imágenes fuertemente masculinizadas y adultocéntricas, por el lugar desde el cual se elaboran. En esas infancias hay mucha escuela, mucho trabajo y colaboración con las tareas del campo, concienzudas observaciones del entorno, lúcidas percepciones de los fenómenos y alta comprensión de sus causas. Es una infancia rural ideal e idealizada, en la que hay escasos juegos y juguetes, poca imaginación, nada de fantasía y mínimos equívocos.

Referencias bibliográficas

Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educaçao em Revista*, *26*(1), 303-325.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1950). *Programa para Escuelas Rurales*. Imprenta Nacional.

Capagorry, J. (1966). El maestro rural. *El Grillo*, 57. CNEPN.

Castro, J. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres Gráficos 33.

De Giorgi, D. (1943). *La escuela rural que el Uruguay necesita*. CNEPN.

De Giorgi, D. (1950). Al niño campesino. *El Grillo,* 3. CNEPN.

De Giorgi, D. (1950b). Al niño campesino. *El Grillo,* 4. CNEPN.

De Marco, C. (2021). De los surcos a los libros. Representaciones sobre campo, familia e infancia en manuales escolares (Argentina, décadas 1940-1960). *Espacio, Tiempo y Educación, 8*(1).

De Marco, C. (2021b). ¿Qué es la niñez rural para la historia? Una revisión y una propuesta desde Argentina. *Historia Caribe*, vol. XVI, 39.

El Grillo (1949). CNEPN.

El Grillo (1957). La creciente. *El Grillo*, 37. CNEPN.

El Grillo (1957b). El «mal de ojo». *El Grillo,* 38. CNEPN.

El Grillo (1957c). El lobisón. *El Grillo*, 39. CNEPN.

El Grillo (1957d). Los niños del viernes trece. *El Grillo,* 40. CNEPN.

El Grillo (1958). El trébol de cuatro hojas. *El Grillo,* 44. CNEPN.

El Grillo (1958b). Contra ciclones y rayos. *El Grillo,* 45. CNEPN.

El Grillo (1958c). La vencedura. *El Grillo*, 41. CNEPN.

El Grillo (1959). El venado y la víbora. *El Grillo,* 47. CNEPN.

El Grillo (1959b). Las margaritas rojas. *El Grillo*, 48. CNEPN.

El Grillo (1959c). Los macachines. *El Grillo,* 49. CNEPN.

El Grillo (1964). El daño. *El Grillo*, 52. CNEPN.

Ferrari, H. (1950). El matecito de molle. *El Grillo*, 6. CNEPN.

Figueredo, A. (1951). No, el campo no es triste. *El Grillo*, 9. CNEPN.

Figueredo, A. (1951b). Agüita del cielo. *El Grillo*, 10. CNEPN.

Figueredo, A. (1952). La lección del camoatí. *El Grillo*, 13. CNEPN.

Figueredo, A. (1952b). La línea divisoria. *El Grillo*, 15. CNEPN.

Figueredo, A. (1953). En la noche estrellada. *El Grillo,* 17. CNEPN.

Figueredo, A. (1953b). Un artista del hueso. *El Grillo,* 18. CNEPN.

Figueredo, A. (1954). ¡Adiós, Martín Fierro! *El Grillo,* 20. CNEPN.

Figueredo, A. (1954b). Grutas de Salamanca. *El Grillo*, 21. CNEPN.

Figueredo, A. (1954c). Las hormigas que ordeñan. *El Grillo,* 23. CNEPN.

Figueredo, A. (1955). Goyito y su primo. *El Grillo,* 27. CNEPN.

Figueredo, A. (1956). El gallinero. *El Grillo,* 29. CNEPN.

Figueredo, A. (1956b). Los quesos de Señá Jacinta. *El Grillo*, 31. CNEPN.

Garibaldi, C. (1949). A los niños del Uruguay. *El Grillo*, 1. CNEPN.

Martínez, B. (1950). El niño y su tierra. *El Grillo*, 2. CNEPN.

Morosoli J. J. (1940, agosto 4). La cansera del hombre de campo. *Semanario Marcha*.

Morosoli J. J. (1945). *Perico. 15 relatos para niños*. Ediciones Liceo.

Morosoli, J. J. (1951). Las cañadas. *El Grillo*, 10. CNEPN.

Morosoli, J. J. (1953). La lluvia. *El Grillo,* 19. CNEPN.

Morosoli, J. J. (1956). El camino a la escuela. *El Grillo,* 34. CNEPN.

Pi Hugarte, R.; Wettstein, G. (1955). *Rasgos actuales de un rancherío uruguayo. El rancherío de Cañas de Tacuarembó en el panorama general de nuestros rancheríos*. Montevideo: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo.

Rancel, D. (2021). *El niño y la niña en la revista Charoná. Representaciones sociales de la infancia en el Uruguay contemporáneo 1969-2004*. (Tesis de maestría en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas. Facultad de Psicología, Universidad de la República).

Risso, V. (1950). Al niño campesino. *El Grillo,* 5. CNEPN.

Sabat Ercasty, C. (1950). En el río Cebollatí. *El Grillo*, 8. CNEPN.

Salomón, A.; De Marco, C. (2018). Voces y miradas sobre la niñez rural. Una propuesta para nuevas aproximaciones (Argentina, mediados del siglo XX). *Apuntes*, *45*(83).

Silva Valdés, F. (1950). El gaucho. *El Grillo*, 7. CNEPN.

Soler, M. (2019). *Rastrojos*. Fondo Editorial Queduca.

Infancia y entramado discursivo en el aula de Inglés en Uruguay (1973-1985)

Adriana de los Santos Montenegro
María Cristina González Gossio

> No es verdad ni mucho menos que, por ejemplo, yo me convierta en «hablante» a partir «de la nada». La nada de que aquí se trata es un «algo» muy complejo: el individuo real, sus órganos del habla, […] oídos que oyen y un medio ambiente humano que les da qué oír, etc., etc. De modo que en el desarrollo de una capacidad existe algo que crea algo a partir de algo.
>
> Karl Marx y Friedrich Engels, 1971

¿Qué concepción de infancia subyace en el discurso del aula de Inglés y qué nociones están asociadas a ella?

Realizamos un recorrido hermenéutico de las actividades consignadas en un texto para niños, de uso cotidiano por los docentes de Inglés durante el período de estudio. Nos referimos a *Access to English: Starting Out,* editado por Oxford University Press, que fue conocido, en la época y después, como «el libro de Arthur». Arthur es el personaje central de la historieta incluida en el texto y en torno a ella los autores presentan las actividades de trabajo mediante las que se enseña la segunda lengua.

¿Quién es Arthur? ¿Dónde vive, qué hace? Si bien la historieta muestra episodios de la vida diaria del personaje, no se enfoca en él, sino que repite o formula oraciones sueltas de sus actividades y entorno. El grado de ajenidad del personaje con respecto al sujeto que aprende es sostenido, y sistemático, a través de la tira, como vemos en las muestras extraídas del texto fuente y que utilizamos como objeto de análisis en este trabajo.

¿Quién es el sujeto que aprende en el contexto que estudiamos? Un niño. Entendemos «lo niño» como minoridad, sin referirnos específicamente a la entidad «niñe» o a un momento de la vida.

> La noción moderna sobre el niño es una construcción del siglo xvii, que vino con la educación, con la instalación del capitalismo y, a fin del siglo xix, con la psicología experimental, luego con el conductismo y ahora, paralelamente, con la psicología psicoanalítica. Las conceptualizaciones actuales sobre el

> niño se constituyen desde el siglo xv hasta el siglo xviii como resultado de discursos en los que afloran fuertemente los procedimientos médicos, psicológicos y educativos (y psicopedagógicos). (Fernández Caraballo, 2017, p. 2)

Nuestra hermenéutica propone una contribución al conocimiento del entramado discursivo del aula de Inglés y un aporte a la comprensión de cómo permean los dispositivos de control el espacio áulico tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico. La noción central que articula el análisis que presentamos es la idea foucaultiana de discurso en tanto «población de enunciados» en un tejido discursivo, «átomos del discurso» (Foucault, 2008, p. 106), del cual son elementos constitutivos. De esta manera, los materiales de clase, los propósitos con lo que se usan en un determinado tiempo histórico y la didáctica empleada en el aula conforman un discurso en sí, cuya continuidad en su tiempo, o no, constituye el objeto de nuestro trabajo. Foucault (2008) nos propone:

> Localizar las *superficies* primeras de su *emergencia,* mostrar dónde pueden surgir para poder después ser designadas y analizadas [las] diferencias individuales; […] describir ciertas instancias de delimitación […] analizar finalmente las rejillas de especificación: se trata de los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras. (pp. 58-60)

En este caso, las diferentes prácticas de aula.

Es relevante realizar algunas consideraciones respecto a qué se entiende por infancias. Zimmerman (2000) las ubica en el universo simbólico de las culturas y subraya su fuerte incidencia en las acciones que se emprenden en torno a los niños:

> Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la «única trama de lectura» a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad. (En Guzmán y Guevara, 2010, pp. 864-865)

Desde una perspectiva pedagógica, la infancia, en nuestro período de estudio, se entronca en la concepción moderna del sujeto, en la que la niñez es un estadio del desarrollo y preparación para la vida adulta. Ese desarrollo se logra a través de la educación y la escolarización, de ahí que en la implementación de prácticas pedagógicas el énfasis esté en el carácter evolutivo de la niñez.

En particular, en el aula de Inglés, las prácticas pedagógicas de la época se inspiraron en los métodos de corte tradicional impulsados por teóricos y docentes norteamericanos y británicos. La didáctica de la clase priorizaba la forma del lenguaje y su precisión por sobre su significado y su propósito. Por lo tanto, desde la docencia, se mantenía una actitud atenta ante el error, es más, se consideraba que cuando el error aparecía se debía erradicar de inmediato —sobre todo, en las primeras etapas del aprendizaje—, ya que se corría el riesgo de que los enunciados erróneos quedaran *fosilizados* en el repertorio del usuario de la lengua. El período que nos ocupa está signado por una concepción de infancia en la que el sujeto niño no solo es un futuro adulto que emula conductas para crecer y convertirse en uno de ellos, sino que también subroga sus intereses y su creatividad en favor de la supuesta apropiación de la lengua extranjera.

Por su parte, en especial en el capítulo «La crisis en la educación» del libro *Entre el pasado y el futuro*, editado por primera vez en 1954, Hannah Arent desarrolló su idea de niño como *lo nuevo* en el mundo. Señalaba lo siguiente:

> Como no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es. […] Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. […] Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos que le muestra los detalles y le dice: «Este es nuestro mundo». (p. 291)

¿Cómo era el mundo de los niños en Uruguay en el período que estudiamos?, ¿cómo y cuándo se gestó el devenir histórico que condujo a Uruguay a la realidad política, social y cultural del período de facto? Coincidimos con Marx y Engels en que «en el desarrollo de una capacidad existe algo que crea algo a partir de algo» (1971, p. 9). A nuestro entender ese «algo» lo constituyó el positivismo que se instauró desde comienzos del siglo xx, permeando todos los haceres, los decires, las concepciones y la visión de mundo, situando a la educación en un marco de orden en el que la autoridad permite el desarrollo, el progreso y el buen vivir. «Positivism has come to mean an attitude to knowledge which claims to see the world as it is, and hence to accept it as it is» (Preece,1994, p. 70).[32]

El entramado discursivo del aula de Inglés

Durante el período que se estudia, la práctica de clase en el aula de Inglés se encuadraba en los métodos impulsados por teóricos de Gran Bretaña y Estados Unidos hasta finales de los años

32 [El positivismo se ha convertido en una actitud hacia el conocimiento que reivindica que se vea el mundo como es y, por lo tanto, que se lo acepte tal cual es].

sesenta. En la línea descripta por Richards y Rodgers (2001), los métodos tradicionales, como el Situational Language Teaching y el Audiolingual Method, hijos del Grammar Translation Method, de origen alemán, eran la base teórica sobre la que se fundaba la didáctica del inglés en dicho período.

Si bien a principios de los setenta estos enfoques comenzaron a ser cuestionados en los corredores académicos de la lingüística aplicada, la discusión de los docentes de clase tardó en llegar. Por lo tanto, durante los setenta y los ochenta, los métodos de enseñanza utilizados en el aula de Inglés en Uruguay fueron los mencionados. Algunas facetas descriptivas de dichos enfoques pueden verse en la «Tabla 1».

Para los fines de este artículo, y a los efectos de marcar un inicio al indagar acerca de la noción de infancia en la clase de Inglés, en el período de estudio, se toma como muestra el libro de texto *Access to English: Starting Out*. Este material era usado en las aulas de lengua inglesa de la época como un insumo básico para la implementación de la clase. De forma complementaria, en consonancia con el estado del arte en la segunda mitad del siglo xx, la propuesta didáctica de clase se fundamentaba en los principios que se muestran en la «Tabla 1».

Tabla 1. Características del Audiolingual Method

La técnica	El enseñante	El aprendiente	La forma del lenguaje	El significado y el contexto del lenguaje
La repetición es central	Enseña los patrones del lenguaje	Se busca su excelencia en el uso del lenguaje	Es el foco de la atención	Es menos relevante que la forma
La traducción está prohibida	Controla a los alumnos y desalienta conductas no alineadas con la teoría	Se busca que hable inglés como los anglosajones	Es el foco de la motivación de los aprendientes	El lenguaje no está necesariamente contextualizado
El uso de la lengua madre del enseñante está prohibido	Controla el lenguaje que los enseñantes aprenderán y usarán	Aprende inglés después de visualizar los patrones del lenguaje		

Finocchiaro y Brumfit (en Richards y Rodgers, 2001, p. 156-157).

Hijo del Grammar Translation Method que, a su vez, se originó en el método prusiano de enseñanza del latín, el Audiolingual Method mantiene una carga fuerte de concentración en los aspectos gramaticales y de forma del lenguaje, los cuales se enseñan utilizando métodos deductivos. Asimismo, conserva un componente importante de atención hacia la escritura y la lectura por sobre la oralidad, y es la oración la unidad básica de estudio (Richards y Rodgers, 2001, p. 5).

En la teoría y práctica del Audiolingual Method se identifican claramente los roles del enseñante y el aprendiente: el primero es el sujeto que enseña los patrones del lenguaje, controla el uso que se hace del inglés en la clase y desalienta conductas no alineadas con la precisión y la corrección, es decir, los estudiantes deben recibir y usar de forma exacta los ítems de lenguaje que el enseñante transmite en el aula. A su vez, el aprendiente intenta buscar la excelencia en el acomodamiento de los patrones que se presenta en clase y procurar hablar, algún día, como los nativos anglosajones. Por lo demás, en las décadas del setenta y el ochenta la traducción y el uso de la lengua madre estaban prohibidos, la repetición era central y el foco estaba en la forma del lenguaje, no en su significado, a la vez carecía de contextualización relevante para los estudiantes. De esa manera, se conformaba una circunstancia didáctica en la que la posición del aprendiente era de sumisión, en un entorno de ajenidad afectiva con la segunda lengua, lo que derivaba en frustración y una dificultad creciente ante el aprendizaje del idioma.

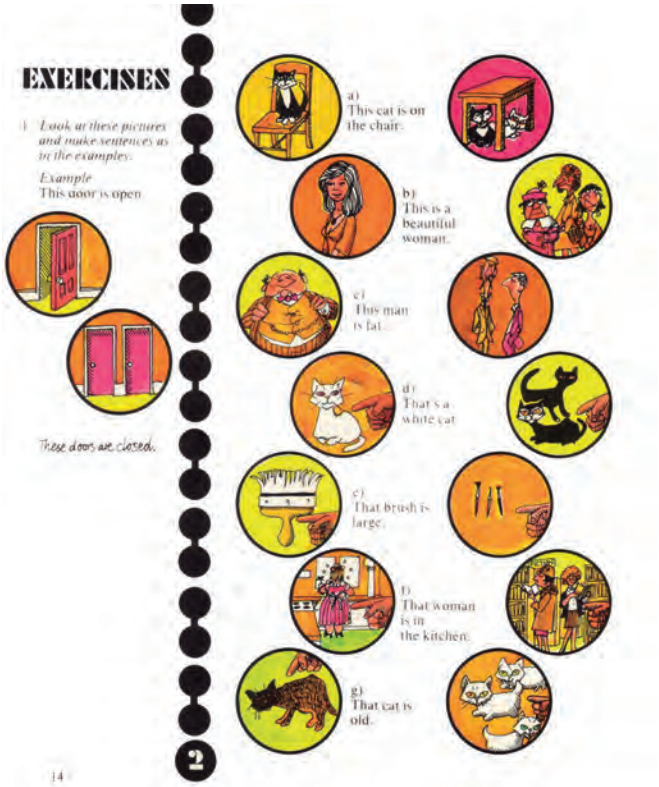
Queda claro que la didáctica utilizada para enseñar inglés en los años setenta se entroncaba en métodos fuertemente coercitivos que conferían al sujeto que enseñaba todas las decisiones, transparentando una delimitación de roles que encorsetaba al sujeto aprendiente en una trama inflexible que anulaba cualquier intento creativo sobre el uso del lenguaje. Dichos entronque y delimitación coadyuvaban a la configuración de una superficie sólida sobre la que las relaciones de poder emergentes en la clase estaban en amplio desbalance. Así, se dibujaba con nitidez, en términos foucaultianos, una *rejilla de especificación* sobre la que fundamos el siguiente análisis.

Realizamos un desglose de cuatro muestras aleatorias del texto de estudio citado más arriba, que dejan ver las instancias discursivas expuestas *ut supra*, y las analizamos una a una según los principios formulados en la «Tabla 1».

En la página 14, aparece la siguiente consigna de trabajo: «Mira las figuras y formula oraciones como en el ejemplo» (ver «Figura 1»). Se espera que el sujeto que aprende observe las imágenes, visualice el patrón del lenguaje «this door is …» y «these doors are …»[33] y lo aplique a las demás. Se aprecia que todos los insumos le son dados al estudiante, el control sobre el uso del lenguaje es total y la creatividad y la espontaneidad son nulas, ya que el objetivo que se persigue es el logro de la precisión gramatical de las nuevas «creaciones».

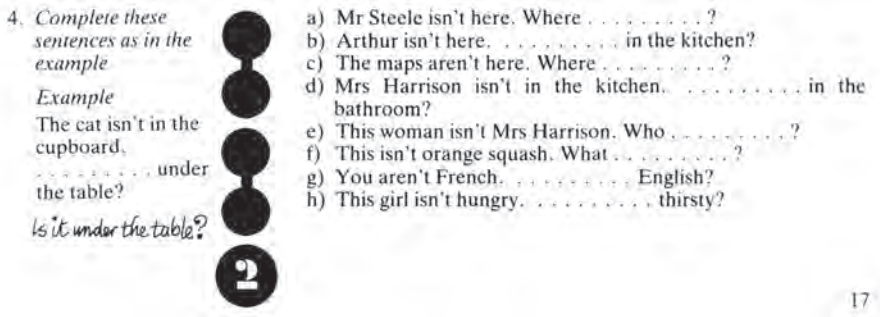
33 [Esta puerta es…] y [estas puertas son…].

Figura 1



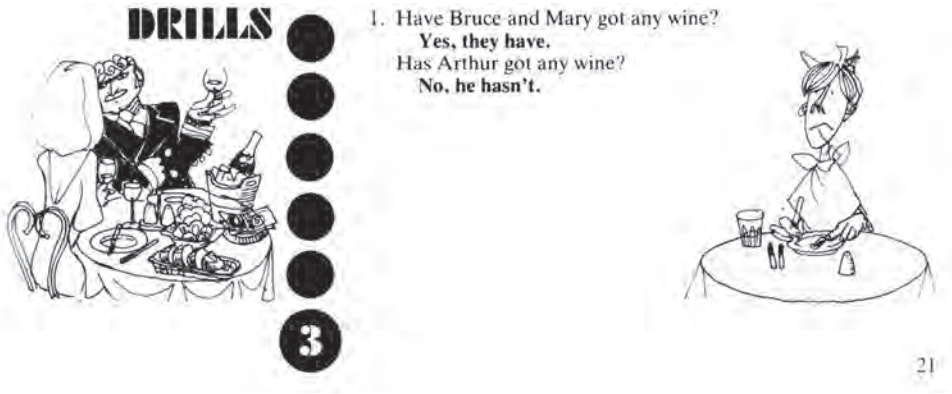
En ese sentido, de control absoluto sobre el lenguaje que usa el sujeto que aprende, en la página 17, se le solicita que «complete las oraciones como en el ejemplo» (ver «Figura 2»). En esta tarea, la forma gramatical de las oraciones es el centro de la atención, no el significado. Más aún, tal como se enfoca esta actividad, el contexto en el que estas oraciones podrían decirse (quién, dónde) y por qué tampoco son relevantes. De esta manera, se mantiene la coherencia del método, ya que se ejerce un control sobre los ítems de lenguaje que el aprendiente domina, desalentando respuestas (conductas) no alineadas con lo previsto. De nuevo, se ve con claridad la obturación tanto de la creatividad como de la autonomía que se propone en el texto en la producción de lenguaje.

Figura 2



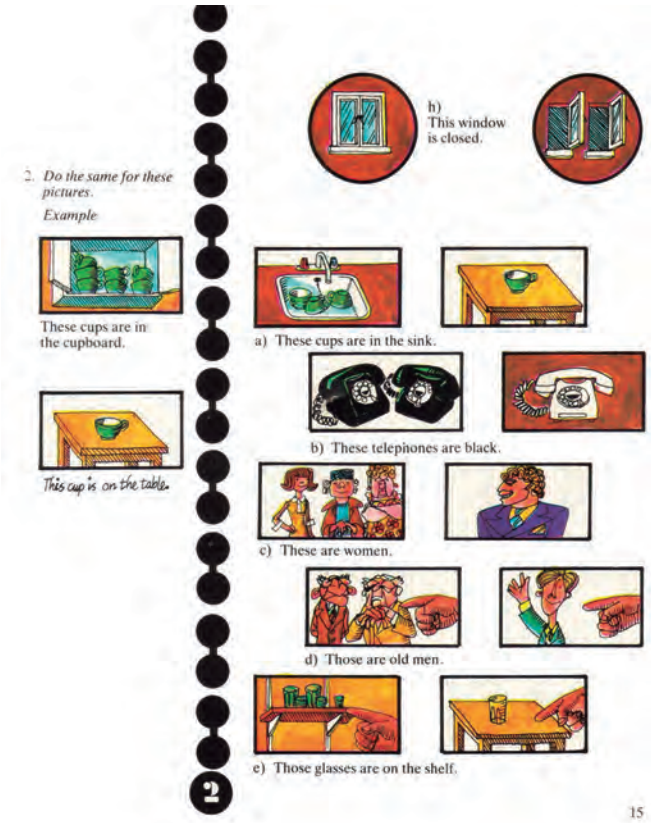
Recordemos que en el Audiolingual Method la repetición es central, se considera que no hay aprendizaje sin ella. En la actividad de la página 21, del mismo texto, hay un ejemplo de aplicación del método en el que el enseñante formula oralmente las preguntas: «Have Bruce and Mary got any wine?» y «Has Arthur got any wine», el aprendiente las responde usando el texto en negritas «Yes, they have» y «No, they haven't» (ver «Figura 3»). Vemos aquí la sumatoria de los aspectos metodológicos analizados arriba: control, enfoque en la forma gramatical y los patrones del lenguaje, descontextualización e irrelevancia contextual. Asimismo, en el ejemplo de la «Figura 3», se agrega al desarrollo de la clase la actividad de *drill*. La palabra *drill* se puede traducir como 'ejercicio', pero también significa 'perforar' o 'taladrar'. Podría también asociarse a la idea de *machaque*, 'machacar hasta que entre'.

Figura 3



La cuestión de la contextualización de los ítems de lenguaje que se enseñan y aprenden es un punto neurálgico porque el primero le da sentido al segundo. Uno podría pensar que una simple figura podría facilitar ese efecto, pero en la actividad propuesta en la página 15, del mismo texto («Figura 4»), las imágenes ayudan a guiar el ejercicio que se propone: diferenciar los patrones «this cup» y «these cups», y aplicarlos a los ejemplos restantes. Sin embargo, si bien pueden verse en las imágenes algunos de los personajes que aparecen en la historieta del texto, no hay conexión, en nada se relacionan unas con las otras, lo que muestra con claridad la idea estructuralista de lenguaje que sostiene teóricamente el libro.

Figura 4



Consideraciones finales

La idea de sujeto aprendiente que posee el enseñante queda al desnudo en su práctica cotidiana, ya que implica tomar decisiones de índole didáctico, entre las que se incluye la elección de los recursos y materiales con los que se trabajará en la clase y la manera en que se los aborda. El análisis de los ejemplos del libro de texto, desarrollado en la sección anterior, muestra rasgos asociados a *lo niño* que nos interesa destacar, a modo de interpretación de esa idea de sujeto que subyace. Por un lado, la ajenidad en la que se basan las imágenes y personajes presentes en un material que se utiliza con niños, que en nada se vinculan con su realidad cotidiana e inmediata, indica que, para aprender, no es necesario involucrarse con lo que se enseña. El lenguaje objetivo aparece como una *cosa* que está fuera del alcance y del radar subjetivo del aprendiente. De esta manera, la falta de involucramiento sistemático aleja al niño de lo que está estudiando, de la clase y del acto de enseñanza y aprendizaje en sí.

Se suma a lo antedicho la obturación de la creatividad puesta de manifiesto en las actividades analizadas en este trabajo. Lo que se espera del niño es que detecte en oraciones escritas unos patrones gramaticalmente precisos y ordenados, elegidos por el docente, que los memorice y los utilice para fabricar nuevas oraciones. Lo que el sujeto dice no importa, importa que esté bien dicho, en el reinado del «orden para el progreso». El análisis del texto elegido abona de manera fehaciente nuestra hipótesis de que el niño, en la época que se estudia, se concibe

como un futuro adulto que debe repetir lo que se le enseña, sin posibilidad creativa propia, para aprender y convertirse en lo que se espera de él, en este caso, un hablante de la lengua inglesa. Para que surta efecto dicho método, se necesita que el sujeto que aprende repita series de estructuras sueltas bajo el control del docente. El trabajo de *machaque* al que hacemos referencia es factor coadyuvante en la ingeniería de la representación de este sujeto niño que debe responder a los estímulos dados con precisión y en el orden establecido: así, la estructura de control en la clase es completa.

De forma adicional, la descontextualización del lenguaje que se propone demuestra que un niño es un sujeto en construcción, que no necesita de lo propio, de lo que él puede pensar o imaginar para aprender algo nuevo. Es un sujeto que no dispone —ni precisa— subjetividad. Es un sujeto que está sujetado a lo que el docente aprueba, en definitiva, a lo que un *otro* dicta y a lo que este *otro* resuelve.

Los materiales que se usaban en esa época en el aula de inglés dan cuenta del discurso predominante con respecto a la práctica pedagógica, un discurso conductista y extranjero que obligaba al niño a aprender la lengua inglesa a través de modelos, pero sin apropiarse de ella. Esto ocasionó la construcción de aprendizajes no significativos, que —salvo excepciones— no perduraron, lo que resulta en una generación de adultos egresados de la enseñanza pública frustrados por no haber podido aprender inglés. Frustración incrementada por la imposibilidad de insertarse en el mundo del trabajo de alta calificación y remuneración que habría asegurado su movilidad social. Y, asimismo, porque esa falta de formación en el idioma obtura los caminos de construcción de capital social que crean vínculos dentro y fuera del país.

Según nuestra pregunta inicial, la discusión anterior deriva en la siguiente proposición que, por su relevancia, hemos reservado para el final:

A través de los materiales como el que se analizó, la práctica hegemónica de la docencia de inglés durante el período que estudiamos legitima el excesivo uso de dispositivos de control para lograr el aprendizaje, habilitando el dominio autoritario del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, ¿qué estatus les dan los docentes a sus aprendientes de inglés en el período de estudio?, ¿qué es «lo niño» en ese contexto?

Se evidencia en este estudio que la idea de sujeto es la de un individuo pasivo, una tabula rasa en la que se pueden imprimir los conocimientos a través de la repetición de patrones precisos. Sabemos que, en teoría, superada la dictadura y con la aparición de los enfoques comunicativos en la enseñanza del inglés, el niño pasa a tomar un rol de mayor relieve en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se convierte en *el centro de atención*. Este será un concepto clave en la formulación teórica y discursiva de los enfoques didácticos que siguieron, los que seguramente nos interesará abordar en la próxima etapa de esta investigación.

Fuente documental

Coles, M. y Lord, B. (1974). *Access to English: Starting Out*. Oxford University Press.

Referencias bibliográficas

Arent, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Ediciones Península, 2016.

Fernández Caraballo, A. M., (2017). *La identificación en psicoanálisis*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Foucault, M. 2008. *La arqueología del saber*. Siglo xxi.

Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8*(2), 861-872. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf

Marx, K. y Friedrich, E. (1971). La ideología alemana. En M. Bierwisch, *El estructuralismo. Historia, problemas, métodos.* Tusquets Editores.

Preece, R. (1994). *Starting Research.* Pinter Publishers.

Richards, C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Dispositivos de la cultura material escolar en el marco de las infancias durante la dictadura

María Graciela García

> A diferencia de las ciencias, que son sistemas de conocimientos, las técnicas son sistemas de acciones de determinado tipo que se caracterizan, desde luego, por estar basadas en el conocimiento, pero también por otros criterios, como el ejercerse sobre objetos y procesos concretos, y el guiarse por criterios pragmáticos de eficiencia, utilidad, etc. […] las acciones técnicas son la forma más valiosa de intervenir o modificar la realidad para adaptarla a los deseos o necesidades humanas.
>
> Quintanilla, 2017

Introducción

La última dictadura militar constituyó, para nuestro país, un período devastador, en el que las políticas educativas enfatizaron en los aspectos disciplinares represivos de la escuela, pero también estuvieron dirigidos a la familia, la cultura y los ambientes laborales.

Asimismo, incluyeron un componente tecnocrático, con el que se pretendía lograr una homogeneización de las prácticas educativas mediante el uso de propuestas denominadas *modernizadoras*, que trascendieron en el tiempo e incorporaron un conjunto de técnicas, instrumentos y procesos generados por la tecnología.

Por otra parte, si se considera que la tecnología puede ser abordada desde cuatro perspectivas —cierto tipo de objetos (artefactos), una clase de conocimiento (el tecnológico), un conjunto de actividades y la manifestación de la voluntad del ser humano (Mitcham, 1994)—, esta adopta un carácter social y se basa en pautas culturales.

La dimensión tecnológica constituye el capital, los conocimientos, las herramientas, o las ideas y comportamientos que, aprendidos por los individuos, permiten la creación de dichas pautas, y, por último, la manera de interactuar con el entorno físico. Es así que cobra real importancia el lenguaje, que es, para el individuo, una herramienta fundamental de comunicación con su ambiente. Tampoco se puede olvidar la relevancia de los dispositivos técnicos y tecnológicos en esta dimensión.

Los dispositivos técnicos y tecnológicos

Para tratar este tema, es de rigor hacer hincapié en algunos conceptos clave, así como en la postura desde la cual se los abordará. Más específicamente: ¿qué es la cultura material escolar?, ¿cuál es la perspectiva que se tomará en cuenta? La primera aproximación considerada es la de Escolano (2010):

> La cultura material de la escuela es para la etnohistoria el registro o catálogo de experiencias que conducen a la producción de los objetos en que se concretiza dicha cultura y que es obra de los pares que integran la corporación en que se socializa el oficio de maestro. (p. 49)

Por otra parte, según Capocasale (2021), otro aspecto para valorar en el abordaje de la cultura escolar material es su carácter contextualizado, ya que no hay una cultura material única ni neutra, tampoco desligada de coordenadas espacio-temporales determinadas.

También señala:

> En definitiva, se puede establecer que toda relación social está mediada por objetos materiales, es decir, que la dimensión material se impone en la vida de los sujetos. La vida cotidiana escolar responde también a esta relación evidente. Es decir, que la materialidad no es una mera escenografía decorativa del accionar social; tampoco es accesoria ni secundaria en las relaciones sociales. La cultura material puede considerarse como soporte y hasta como propulsora de procesos sociales invisibles. (Capocasale, 2021, p. 76)

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la cultura material escolar con el dispositivo escolar?

Las políticas educativas generadas durante la última dictadura potenciaron algunos aspectos del dispositivo escolar, como la preocupación por el orden, el control, los falsos patriotismos, que posibilitaron una visión de la realidad que contrastaba con la verdadera, sobre todo, con énfasis en aquellos aspectos disciplinadores de la escuela, desde la selección de textos —había algunos absolutamente prohibidos— hasta la eliminación de contenidos curriculares y de materias específicas. Por ende, se puede resumir que la escuela, en la que coexisten aspectos de represión, con producción de cultura, de lazos sociales, fue impulsada hacia su faceta más autoritaria y disciplinar.

Si se considera lo planteado por Arata (2019, p. 144), la escolarización es un dispositivo, forjado a través de múltiples iniciativas y articulaciones entre el Estado y la sociedad, con el propósito de formar sensibilidades y producir y transmitir conocimientos entre generaciones. Es por ello que, como consecuencia, genera una intensa actividad que involucra una selección, reorganización y apropiación de los saberes.

Cabría aclarar que técnica y tecnología, si bien comparten muchos puntos que las interconectan, se diferencian desde el inicio. La primera abarca los conocimientos técnicos y las herramientas, mientras que la segunda engloba también los conocimientos científicos, la estructura sociocultural y las relaciones mutuas.

Se podría resumir, según Gay y Ferreras (2010), que la tecnología es técnica más estructura sociocultural y económica, y, por ende, su carácter es social y está basada en pautas culturales. Dichos autores señalan que «la técnica sobrepasando la satisfacción de las necesidades elementales del hombre pasa a pertenecer al orden de la cultura e integra, junto con la tecnología, un sector de la cultura denominado cultura material» (s/d).

Por lo que se refiere a los dispositivos de la cultura material escolar, en especial, a los dispositivos técnicos y tecnológicos, no puede pasarse por alto, como plantea Quintanilla (2017, p. 42), que las acciones técnicas son capaces de modificar la realidad en función de los objetivos. Así como también, al analizar la tecnología, afirma su ambigüedad moral y social, dado que puede utilizarse para bien o para mal y constituir una de las formas de masificar aquellos discursos legitimados, ya sea a través de imágenes como de palabras. Estas ideas se afianzan en esta concepción planteada por Gay y Ferreras (2010, p. 11):

> La tecnología también comprende una estructura conexa, e incluso una estructura profunda. Los conocimientos en que se basa constituyen una determinada estructura cognoscitiva, un marco mental, una cosmología social que actúa como un terreno fértil en el que pueden plantarse las semillas de determinados tipos de conocimientos para que crezcan y generen nuevos conocimientos. Para utilizar las herramientas hace falta una cierta estructura del comportamiento. Las herramientas no funcionan en un vacío, las hace el hombre y las utiliza el hombre, y para que puedan funcionar requieren determinadas circunstancias sociales.

Desde este punto de vista, se infiere que, para el colectivo que tenía el poder político en los años de la última dictadura cívico-militar del Uruguay (1973-1985), las infancias representaban un campo fértil que era necesario controlar, estaban asociadas con el futuro, un potencial incierto y crucial a la hora de pensar en los hombres del mañana, que deberían cumplir con los requisitos establecidos que definen a los «buenos» ciudadanos.

El análisis que se efectúa en este artículo se relaciona con la conexión que se establece entre el futuro, los dispositivos técnicos y tecnológicos y cómo estos inciden en los niños.

Por otra parte, si se hace referencia a la escuela, se debe incorporar pizarras, bancos, tizas, marcadores, equipo fotográfico, materiales audiovisuales y sonoros (películas, diapositivas, discos), sin dejar de lado los espacios comunes donde la comunicación transcurre de forma espontánea: aula, patio, comedor, pasillos, biblioteca. Es por ello relevante citar a Bunge (1985,

p. 231). Si se prefiere, la tecnología puede ser vista como el campo de conocimiento relativo al proyecto de artefactos y la planificación de su realización, operación, ajuste, manutención y monitorización, a la luz de conocimiento científico. Indica una postura amplia en que la tecnología es la técnica que emplea conocimiento científico, no puede cambiar la situación social, solo logra hacerlo la política.

Es así que la tecnología se investiga desde una aplicación dual; por un lado, para optimizar la administración, con el fin de un control directo sobre la población escolar, y, por otro, desde su acepción, en que aparecen implícitos los conceptos de ciencia, técnica y tecnología, y sus dispositivos. Se prioriza la técnica desde su pertenencia al orden de la cultura y como parte, junto con la tecnología, de un sector denominado *cultura material*.

Se destaca otra perspectiva desde la cual se puede visualizar el concepto de tecnología, asociado a otras prácticas educativas homogeneizantes, como la educación física, según señala Bailón (2007, p. 312). Como tecnología de disciplinamiento, la educación física (amparada en principios médico-mecanicistas) se desarrolló desde lo que podríamos denominar tácticas amables, pacíficas, respetuosas de los individuos.

Además, se hace hincapié en los aspectos tecnológicos utilizados, la televisión como un recurso estratégico, entendiendo que:

> El discurso televisivo es audiovisual, es decir, posee una sustancia de expresión más compleja de lo que ya lo es el discurso meramente verbal. Sonidos, imágenes de distinta naturaleza y origen, palabra hablada y escrita se mezclan y entretejen dando lugar a un texto complejo que no por ello resulta difícil de interpretar. (Castañares, 1997, p. 171)

Parafraseando a Castañares (1997), una de las causas por las que la tecnología televisiva se ha expandido es que los signos visuales usados obedecen a códigos que no necesitan de un aprendizaje especial para su reconocimiento y a que uno está dispuesto a creer en aquello que ve. Es en este contexto que se puede afirmar que su capacidad de seducción radica en su discurso popular.

Como expresa Williams (2011, p. 128), «la tecnología, incluida la comunicación tecnológica, y específicamente la televisión, es a la vez una intención y un efecto de un orden social particular». Afirma, a su vez, que la teoría siempre estuvo conectada a las prácticas pedagógicas y, en especial, a la pedagogía de la televisión, y, ligado a ello, consideró sus usos educativos.

Es importante destacar que el discurso televisivo está orientado a un destinatario en particular, perfectamente delimitado, con una edad, intereses, gustos, ocupación específicos, pero, sobre todo, pensado como instrumento que viabilice el cumplimiento de objetivos específicos.

Tomando en cuenta lo planteado, se hará hincapié en los programas de Televisión Educativa que se emitieron durante la dictadura en el canal oficial, Canal 5 TV Sodre, y su incidencia en las infancias de la época. Dado que la investigación es de tipo descriptivo-explicativo, se desarrolla a través de análisis documental, fotografías, cartas y videos.

La televisión educativa

En primer lugar, cabe mencionar a la profesora y actriz Irma Abirad, iniciadora de la TV Educativa en Uruguay, quien en 1963 abandonó su actividad y tomó la dirección de los programas pedagógicos de la televisión para la enseñanza secundaria. Fue destituida y detenida en 1973 al inicio de la dictadura cívico-militar (1973-1985). Exiliada, trabajó durante años en Paraguay y Brasil.

Fue en 1964, en el sector de la escuela primaria, cuando comenzó en Uruguay la televisión educativa. Al principio, consistía en ciclos de programas de cultura general y se destacó en su diseño una impronta acorde también para el mundo adulto. Cabe resaltar que la Universidad del Trabajo del Uruguay incidió en esta primera instancia, en particular, en el canal oficial, pues propició la enseñanza audiovisual.

Conviene subrayar que en el transcurso del año 1967 todos los niveles de enseñanza contaban con un espacio educativo en la televisión y no solo en el Canal 5. Sin embargo, el Consejo de Educación Primaria fue pionero en varios aspectos: por un lado, fue el primero en emitir programas en vivo, y, por otro, en grabar algunos de ellos para ser difundidos luego.

Asimismo, un dato no menos importante es que en Uruguay la televisión educativa no se desarrolló de similar modo que en otros países de Latinoamérica, y una de las hipótesis para este accionar es la extensa incursión del sistema educativo en el territorio.

En ese sentido, es vital abordar el tema de la televisión educativa desde una perspectiva en la que se tomen en cuenta los componentes que inciden directamente en los telespectadores —los símbolos, la tecnología utilizada para la transmisión, los contenidos emitidos, cómo se organizan estos y las características didácticas—, sin olvidar que su finalidad primordial debería ser la de difundir, en forma de mensajes educativos, los contenidos planificados, razón por la cual cabe señalar que «el mensaje solo forma parte de un proceso más complejo de comunicación. Las estructuras institucionales de la televisión, con sus prácticas y cadenas de producción, sus relaciones de organización y sus infraestructuras técnicas son las que producen el mensaje» (Vilches, 1993, p. 98).

Según Salomon (l979), dado que la televisión hace uso de un lenguaje que es muy distinto del que se utiliza en los libros, las películas y también en la oralidad, se focaliza en niveles cog-

nitivos más profundos del espectador y requiere aptitudes mentales no generadas por otros medios educativos.

Un aspecto que no se puede dejar de considerar es que, como toda construcción textual, el mensaje televisivo integra un grado de manipulación, dado que lo realiza en un momento específico un sujeto determinado. Como dice Cerezo (1994, p. 39), el arte de la mentira, del engaño o de la falacia, por exceso de adorno, complicación del decoro o búsqueda de efectos falaces, se constituye así en un acto muy perjudicial si se pretende disfrazar, disimular o negar, y sobre todo en los casos en que el mensaje se asume como la verdad misma de los hechos.

Perspectiva de la televisión educativa en dictadura

Se puede afirmar que desde el inicio de la dictadura uruguaya se intentó incidir sobre la población desarrollando una ideología capaz de modificar a tal punto su pensamiento que «cambiaría su cabeza». Para lograr dichos cambios, era necesario un sustento ideológico que afianzara el poderío militar.

De acuerdo con esos objetivos, era obvio que la educación sería uno de los ámbitos en los cuales promover el orden a fuerza de una represión ideológica que se desarrolló de forma planificada contra el enemigo que se aseguraba estaba infiltrado en ese contexto:

> Las publicaciones del período nos muestran el campo de la educación en los años previos a la dictadura como totalmente infiltrado por el «enemigo interno» comunista y tupamaro. […] Habrían sido múltiples las estrategias de manipulación de los jóvenes utilizadas por el enemigo, en especial el Partido Comunista, según se desprende de estas publicaciones que expresan la visión de la dictadura sobre el tema educación. (Appratto y Artagaveytia, 2004, p. 223)

Pero Uruguay no era la excepción, ya que también otras dictaduras de la segunda mitad del siglo xx en América Latina formaron parte activa de un proceso de cambio y modernización tecnológica, que trajo aparejado el fenómeno de masificación de la televisión.

Cabría preguntarse qué relación se establece entonces entre los propósitos autoritarios y el espacio mediático generado por la televisión. En principio, resulta preciso problematizar el vínculo entre autoritarismo y medios, entre dictaduras y televisión, desde un marco que exceda la lógica meramente represiva y censora.

Desde esta posición, la televisión fue un espacio propicio para que las dictaduras hicieran hincapié en aquellas características convenientes, promoviendo así una imagen positiva de la

situación interna de los países, que distaba mucho de la realidad. En ese sentido, se puede afirmar:

> Las tecnologías, tanto en la actualidad como en el pasado, son soportes materiales que no pueden pensarse al margen de las ideas, las prácticas y las políticas de su tiempo. En esa clave es preciso leer tanto las promesas como los fantasmas que las habitan. (Galak y Abramowski, 2021, p. 1)

En otras palabras, el régimen autoritario basado en la represión y la exclusión de importantes fracciones de la sociedad no podía obviar este espacio mediático dominante, que, de forma sencilla, reconectaba a todos desde una perspectiva de consumo.

Según Pérez Tornero (1994), además de estudiar la televisión como artefacto tecnológico y sistema expresivo, hay que analizarla como discurso social, como el conjunto de imágenes, tópicos y rutinas aceptadas socialmente, como ese ambiente mental que nos resulta cotidiano, porque ahí precisamente radica su poder.

¿Cómo se vive en la actualidad?

Con el propósito de analizar la importancia de la televisión educativa en Uruguay (TVE), se puede considerar que los organismos de enseñanza pública coincidieron con la motivación en Latinoamérica. Es así que, tanto en primaria como en secundaria, incluyeron programas de televisión con equipamiento en el salón de clase, además de lo programático.

Cabe resaltar que tanto la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) también estuvieron presentes en el país. Primaria recibió apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) para instalar su estudio de televisión.

Por otra parte, si nos trasladamos al momento actual, no debemos dejar de referirnos a una serie animada uruguaya que se estrenó en el Festival Internacional de Series de Cannes y obtuvo un reconocimiento especial. Se denomina *TV Educativa* y fue escrita y dirigida por Pablo Marcovecchio y Marco Caltieri y producida por Clara Charlo.

TV Educativa no es una serie educativa, se presenta como si fuera producida por el gobierno dictatorial de una nación ficticia (Ulandia), con su propio himno, su propia bandera, y cada capítulo comienza con el discurso del ministro de Educación de ese país.

Es una serie concebida como producto televisivo, que emula un proyecto educativo a través de segmentos que organizan el conocimiento por materias. En cada una de estas se recurre a una técnica de animación diferente y funcionan en mundos separados, con sus propios personajes, que irán dialogando de un *sketch* a otro y creciendo de un episodio a otro. Su narrativa emula la lógica del *zapping* televisivo dentro del mismo programa.

En suma, el denominador común de las políticas implantadas en la última dictadura en Uruguay fue un control sobre las instituciones educativas y sus integrantes. Este control fue ideológico, del comportamiento y de las relaciones establecidas de forma cotidiana entre los actores en ellas involucrados.

En síntesis, un régimen autoritario basado en la represión y la exclusión no podía obviar el espacio televisivo, espacio mediático dominante, que, de manera sencilla, reconectaba a todos desde una perspectiva de consumo, que permitía manipular la información y falsear la realidad.

Referencias bibliográficas

Appratto, C. y Artagaveytia, L. (2004). La educación. En AA. VV., *El Uruguay de la dictadura (1973-1985)*. Banda Oriental.

Arata, N. (2019). Escolarización. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Edit.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 143-147). UNIPE-Editorial Universitaria.

Bailón, M. (2007). 1975: año de la orientalidad. El cuerpo/moral en el proceso de reorganización nacional. *Educación Temática Digital*, 8, n.º esp., 290-313. Recuperado de http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/21.

Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Alianza.

Capocasale, A. (2021). *La cultura escolar material en la formación de magisterio y de profesorado en Uruguay*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].

Castañares, W. (1997). La televisión y sus géneros: ¿una teoría imposible? *Cuadernos de Información y Comunicación*, *3*, 167-182. ISSN 1135-7991.

Cerezo, M. (1994). Teorías sobre el medio televisivo y educación. En A. Becerra y otros, *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo* (pp. 16-44). Grupo Imago.

Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, *28*(2), 43-64. Recuperado de https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961.

Galak, E. y Abramowski, A. (2021). *Anuario. Historia de la educación*. Volumen 22. Número 2. ISSN en línea 9223-2828. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Gay, A. y Ferreras, M. (2010). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación.* Ministerio de Educación y Cultura de La Nación, Pro Ciencia, CONICET.

Mitcham, C. (1994). *Thinking through technology. The path between engineering and philosophy.* The University of Chicago Press.

Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío de la televisión educativa*. Paidós. ISBN 84-493-0055-X.

Quintanilla, M. (2017). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 978-607-16-5041-2.

Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. Jossey-Bass.

Vilches, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal.* Paidós.

Williams, R. (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Paidós.

Infancia, juego y educación: un análisis de la revista *Charoná*

Martín Caldeiro Branda
Camilo Rodríguez Antúnez

Introducción

La preocupación por la infancia para las sociedades modernas puede visualizarse a partir de los espacios y objetos pensados y construidos para educarla. En este trabajo se analizan los enunciados presentes en la revista *Charoná* sobre el juego y las relaciones que se establecen con la infancia y su educación. La publicación, que se emitió de forma independiente y semanal entre los años 1967 y 2009 y luego en conjunto con el diario *La República,* alcanzó una importante difusión en el territorio uruguayo y sirvió como material de apoyo y consulta tanto para maestras en su quehacer cotidiano en el aula como para los niños durante el ciclo escolar y el tiempo libre. En ese sentido, la revista se considera un espacio privilegiado en el que cobran inteligibilidad los discursos específicos que relacionan el juego, la infancia y su educación. Entre los contenidos, se encuentra secciones variadas respecto a lo lúdico, como las dedicadas a *entretenimientos, juegos infantiles, juguetes para recortar y pasatiempos*. En esas actividades se puede reconocer el carácter educativo.

La publicación tomada como base empírica para este análisis fue relevante en el país durante varias generaciones, por disponer de contenidos relacionados con los programas curriculares escolares vigentes en cada período histórico. Asimismo, aspectos tales como la distribución de la revista en todo el territorio nacional, sumado a la ausencia de tecnologías comunicacionales en determinados momentos, posibilitaron que *Charoná* fuera un referente oportuno para analizar la producción de discursos vinculados a la educación de la infancia y el juego en una etapa significativa de nuestra historia contemporánea. El objetivo de la publicación, consumida por los niños, quienes, como decía un comercial, exigían a sus padres «comprame *Charoná*», fue, como planteó uno de sus editores, contribuir al trabajo de los docentes. Así, este producto cultural fue proyectado para alcanzar a los actores implicados en el ámbito educativo: niños, maestros, padres.

Este trabajo parte del supuesto de que los discursos sobre el juego son una puerta de entrada pertinente para analizar las representaciones respecto de este sujeto moderno socialmente identificado con la infancia. En ese sentido, y tomando como importante antecedente el tra-

bajo de Ranciel (2021), primero se recorrerá de forma breve la relación entre el juego y la educación de este grupo etario. En particular, se buscará dar cuenta de algunas condiciones que posibilitaron la emergencia de la producción de discursos sobre el juego en el marco de una revista dirigida, en gran medida, al ámbito educativo. En una segunda instancia, se analizará algunos de los contenidos específicos sobre los que se centra la revista, considerando como objeto de indagación las referencias vinculadas al juego.

Juego y educación de la infancia

Algunas de las referencias para pensar el vínculo entre juego y educación pueden ser encontradas desde la Antigüedad. Ya en el libro *Las leyes,* de Platón, la relación entre juego e infancia aparece de manera explícita cuando se refiere a la educación: «es preciso que por medio de juegos dirija el gusto y la inclinación del niño hacia aquello a que debe consagrarse para cumplir su destino» (L. I 643 b-c). A su vez, como señala Brougère (2020, p. 52), el vocablo latino *ludus* «designa también la escuela», lo cual podría pensarse como uno de los elementos que ha tensionado las relaciones entre juego y educación a lo largo de la historia. Bajtín (2003), quien se ha encargado de estudiar la cultura popular en la Edad Media, prestando central atención a las prácticas festivas y de juego, menciona que, durante esa etapa, la cultura lúdica ocupó un lugar destacado en el mundo occidental. Con respecto a esta consideración, en el cuadro titulado *Juego de niños* (1560), del pintor flamenco Pieter Brueghel el Viejo, se encuentra una importante referencia acerca de los juegos desarrollados por los niños y sus vinculaciones con la cultura de su época. Gran parte del repertorio ilustrado por ese artista integra el cancionero popular de la infancia (Pelegrín, 2006), transmitido de forma oral de generación en generación. Resulta interesante, como se verá, que un número considerable de los juegos propuestos en la revista *Charoná* constituyan ese conjunto de los pintados por Brueghel y de los que Fernández (2014) identifica como «juegos tradicionales del Uruguay».

Si bien, a partir de las referencias señaladas, se puede observar que los juegos ocupan un lugar relevante en la cultura y su vínculo con la infancia, tal como menciona Brougère (2020), durante la Antigüedad y la Edad Media el juego careció de un rol específico entre las reflexiones sobre la educación de la infancia. Tanto en las obras de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino (Brougère, 2020, p. 74) como en el tratado *Días geniales o lúdicos,* publicado en 1626 por el sacerdote español Rodrigo Caro, el juego no era visualizado como una práctica que favoreciera el aprendizaje, sino que su lugar en la educación aparece vinculado al descanso, las actividades de relajación antes de continuar con las tareas asociadas al trabajo. El cambio en relación con esta perspectiva se produjo a partir del siglo XVIII, con el advenimiento de la modernidad y las nuevas formas de concebir a la infancia, sobre todo, a partir de la producción de enunciados vinculados a las corrientes románticas francesas y alemanas. Brougère (2020) menciona que estas nuevas formas de percibirla son las que posibilitan que el juego sea pensado como una práctica educativa. En el sentido

de lo enunciado por Jean-Jacques Rousseau, en su célebre trabajo *El Emilio*, de 1762, la infancia comenzó a ser concebida como una expresión de las bondades intrínsecas de la naturaleza no corrompida por la civilización. El juego espontáneo del niño fue identificado como una práctica que promovía su natural desarrollo y contribuía en gran medida con su educación. En torno a este entramado, desde la perspectiva de Brougère (2020), surgieron dos importantes trabajos que marcaron las formas de concebir el vínculo entre el juego y la educación de la infancia. Por un lado, el texto denominado *Levana o teoría de la educación,* 1925, del novelista y poeta alemán Jean Paul Richter, en el que el juego es señalado como un factor de desarrollo de los sentidos y lo motor, lo que luego, en el vocabulario piagetiano, fue referenciado como desarrollo sensoriomotor. Sobre este punto, se destaca que el juego ya no sería visualizado como actividad secundaria, sino desde la función que cumple en sí mismo. Por otro lado, se señala el trabajo del pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1826), titulado *La educación del hombre*, en el que se estableció, por primera vez, una doctrina que organizaría de forma sistemática lo que hoy se conoce como *educación preescolar*. Desde la perspectiva de Brougère (2020), los postulados de Fröbel, a diferencia de lo que había sucedido con sus antecesores, alcanzaron un importante desarrollo y marcaron un punto de inflexión en cuanto a la organización de la educación de la primera infancia. Por último, se resalta corrientes vinculadas al ámbito de la psicología, que también fueron importantes referencias a partir de las cuales se concibió el juego, aunque, desde la perspectiva del autor, este no ingresó en ellas como un elemento para ser pensado en sí mismo en el campo de la educación, sino como una práctica a partir de la cual era posible analizar elementos de lo psíquico.

Entre las corrientes psicológicas de la primera mitad del siglo xx, para analizar el vínculo entre juego y educación en la infancia, interesa destacar los trabajos de Granville Stanley Hall acerca de la recapitulación del instinto de la raza. Como se ha planteado en otros trabajos (Rodríguez Antúnez, 2020), los postulados biologicistas de Hall fueron una de las principales referencias para los fundadores del campo de la educación física en el Uruguay, a principios del siglo xx, y para abordar la enseñanza del juego. Caldeiro (2017), quien se ha detenido a analizar en profundidad la emergencia de los discursos sobre el juego, dentro del citado terreno y en el período mencionado, señala como un elemento destacado de este proceso que el juego lejos de ser abandonado o excluido del campo educativo fue producido en el de la educación física. Con esta tesis, Caldeiro pudo identificar que el juego adquirió sentido en el marco de la referida disciplina como dispositivo normalizador del cuerpo y que ello fue regulado.

Esta perspectiva, en los comienzos del siglo xx, debió ser acompañada de nuevas representaciones sobre la infancia. En este sentido, se destaca el cuadro *Maternidad* (1905), del pintor Carlos María Herrera, en el que se muestra a una madre que sostiene a su bebé en su regazo, plasmando, de este modo, el lugar de la infancia de la clase alta en el Novecientos uruguayo. En otras obras de la pintura uruguaya, en este caso, de la corriente planista, como los cuadros de Petrona Viera, se puede visualizar en los primeros (1920-1930) una preocupación por retra-

tar la infancia y sus juegos. Así, se destacan *Niñas, Recreo, El cuentito* y *Niños jugando*. Estas representaciones muestran una sensibilidad diferente a la que Barrán analiza en *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, 1990, en el que la infancia es básicamente un objeto de castigo en la educación, con el correlato de una hostilidad al juego. En el Novecientos, emerge un cambio de perspectiva respecto de la infancia y del juego. En el trabajo mencionado de Caldeiro (2017), al estudiar los programas escolares de 1897, 1917 y 1921, este analizó cómo el juego, el ámbito del ocio y las diversiones públicas eran abordados desde la prescripción programática que se proponía; lo que hoy identificamos como *tiempo libre* pasó de una concepción negativa, en que se lo entendía como «la ociosidad es la madre de todos los vicios» (Dirección General de Instrucción Pública [DGIP], 1897, p. 36), a ser promovido y foco de intervención educativa. Por ejemplo, en el segundo año de las escuelas urbanas, dentro del contenido «Urbanidad», se enseñaba los hábitos y se hacía hincapié en cómo conducirse en los «espectáculos y juegos» (DGIP, 1897, p. 18). En sexto año, se menciona el juego, en el apartado «Cuerpo humano», de la siguiente manera: «Inconveniente de los trabajos intelectuales excesivos; necesidad del reposo, distracciones y juegos» (DGIP, 1897, p. 50). En 1917 se cambió el programa y para su reformulación se tomó como referencia los programas vigentes en escuelas de Estados Unidos de América e Inglaterra. En esta nueva redacción, el tiempo libre ya no se percibe como causante del vicio, adquiere otro sentido, se destaca como instancia: «Buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones» (DGIP, 1917, p. 48). Para segundo año escolar, bajo el subtítulo «Prudencia», en el contenido «Moral», se menciona: «Moderación en la comida y bebida, en el trabajo y en las *diversiones*» (DGIP, 1917, p. 31).[34]

Esta producción discursiva que impactó sobre el cuerpo generó las condiciones para la aparición de diferentes manuales, programas y proyectos de acción referentes al campo de la educación física. Alejandro Lamas, en el capítulo «Necesidades de descansos y recreos», de la publicación *Educación física y manual de gimnasia escolar* (Lamas, 1903), relaciona el juego con el desarrollo corporal y las «ventajas naturales» que este posee por sus características al aire libre, pero, a la vez, reconoce ciertos «inconvenientes» que se presentan, al identificar los «malos impulsos», producto de la libertad del niño en esa instancia:

> Es así que grita en demasía, golpea a sus compañeros, se encoleriza, insulta [...], desobedece y pierde la disciplina. Todo esto debe refrenarse por medio de los juegos reglamentados en los que hay obligación de observar determinado orden y determinadas reglas, y naturalmente por la represión y el castigo si fuere necesario. (Lamas, 1903, p. 26)

El afán normalizador es evidente en el discurso pedagógico y utilitario del juego. Los discursos de la educación y de la educación física acompañan la nueva sensibilidad hacia la infancia

34 El destacado es nuestro.

del Uruguay del Novecientos. Este nuevo sujeto moderno o como lo denominó Barrán, *el descubrimiento de la infancia,* es el resultado de toda una formación discursiva que resguarda la tríada de discursos sobre el juego, la educación y la infancia. Como ya mencionamos, en el caso uruguayo, se puede observar cómo las prácticas de juego fueron tomadas como objeto y blanco de poder por el campo disciplinar de la educación física, que, lentamente, comenzó a producir discursos sobre las particularidades que debían incluir a partir de una base epistémica centrada, sobre todo, en la biología y los discursos de la medicina. Ese campo disciplinar fue una importante matriz de producción de discursos sobre el juego que acompañaron el proceso de civilización y consolidación del Estado uruguayo. El juego, y, en especial, un tipo de juego, ingresó como un contenido posible de ser enseñado en el ámbito educativo y a partir del cual se podía forjar a la infancia moderna sobre un horizonte utópico centrado en la evolución racial, como mencionan los referentes del campo de la educación física Emilio Chiapella, Juan Pereyra y Julio Rodríguez (Rodríguez Antúnez, 2019). Se puede observar que, hasta la creación de los primeros cursos para maestros de cultura física en la década de 1920 y la del Curso para Profesores de Educación Física en 1939, no había en el Uruguay instituciones específicas abocadas disciplinarmente, con teorías y métodos, a trabajar con un objeto como el juego. Aun así, siguiendo los trabajos de Barrán, es posible identificar que, desde la cultura popular oral, se emitieron enunciados vinculados al juego que sirvieron como forma de conservación de la cultura lúdica. En este sentido, también es posible determinar que no había una preocupación por analizar la finalidad de la práctica o los fines a los que debía servir. El nacimiento del campo disciplinar de la educación física fue un hito en el abordaje de este objeto y las posibilidades de que este fuera utilizado para propiciar la educación de la infancia y la población en su conjunto.

La preocupación por incorporar el juego al ámbito educativo también puede identificarse en referentes de otras disciplinas, como las asociadas de forma específica al magisterio. En particular, se destaca en los enunciados de aquellas maestras con una mayor vinculación con las corrientes pedagógicas relacionadas con el escolanovismo. En este sentido, lo mencionado por Santos (2022) resulta un importante insumo para este trabajo, en la medida en que da cuenta de cómo, entre las preocupaciones del maestro Julio Castro vinculadas al niño rural y su educación, el juego ocupa un rol central y es el hilo conductor. El autor menciona que

> Sobre la base de Claparède, Castro señala la importancia del juego por cuanto «lleva en sí lo más íntimo de los impulsos infantiles y representa en el niño lo que el trabajo espontáneo en el hombre» (Castro, 1942, p. 78). Ya hemos visto de qué manera el autor ejemplifica la necesidad de conocer los juegos infantiles con relación al niño de campo (Castro, 1944). Las bases de aquella convicción las formula aquí cuando dice que «puede asegurarse que ya no es posible educar sin conocer el carácter activo del niño y las manifestaciones de esa actividad a través del juego» (Castro, 1942, p. 78). (Santos, 2022, 120)

Asimismo, esta preocupación por integrar el juego como contenido específico en la formación de la infancia también puede ser identificada en las incursiones de Sabas Olaizola vinculadas a la escuela experimental de Las Piedras. Como lo ha analizado Mujica (2022), Olaizola, que se apoyaba en los postulados de Montessori y Decroly, entendía que el juego debía formar parte de los contenidos escolares.

Si bien cabría realizar un trabajo más profundo acerca del rol del juego en la educación, los aportes de Castro y Olaizola, así como los de los referentes del campo de la educación física, permiten analizar el contexto en el que se inscribe y son posibles estas enunciaciones que relacionan juego, educación e infancia. En este contexto, los discursos vinculados al juego y la educación de la infancia comienzan a ser cada vez más importantes y sistemáticos y a ocupar un lugar específico entre las estrategias educativas. En este sentido, las referencias que aparecen en la revista son importantes insumos que permiten dar cuenta del proceso mediante el cual, en el Uruguay, el juego comenzó a ser utilizado como estrategia para la educación de la infancia. Ya no aparecerá exclusivamente como una actividad espontánea, asociada a la naturalidad instintiva del infante, sino que, desde el mundo adulto, se empezará a producir discursos específicos tendientes a orientar los juegos que deben desarrollar los niños. Resulta interesante destacar que una gran parte de los juegos que publicó la revista pueden ser asociados al repertorio tradicional del juego y a la emergencia de las nuevas prácticas promovidas por el campo de la educación física.

A partir de las indagaciones con las que se cuenta en la actualidad, se puede observar que, en el contexto de surgimiento y desarrollo de la revista, no había muchos espacios o publicaciones en los que esos juegos asociados a la tradición oral emergieran de forma sistematizada y escrita. En ese sentido, la revista se constituye en un significativo archivo que recoge y visibiliza cierta cultura lúdica del Uruguay asociada al ámbito educativo; además, produce y reproduce esta cultura en la medida en que posibilita a las personas que toman contacto con ella desarrollar los juegos que se proponen. Si bien sería difícil medir el impacto concreto de la publicación sobre la producción del juego en el Uruguay, se puede pensar que por medio de las propuestas presentadas en la revista se promovió cierta cultura lúdica (Brougère, 2013) de la infancia en el Uruguay.

A su vez, como un elemento central de este trabajo, interesa señalar que muchos de estos juegos fueron pensados y publicados con el objetivo de contribuir a que el niño aprendiera contenidos específicos asociados al currículo educativo. De hecho, según lo propuesto por Ranciel (2021, p. 48), esta será una de las principales características de la publicación:

> Se observa en el mensaje emitido por la revista una tendencia a *la «escolarización» de las actividades lúdicas* —en todas rige una suerte de vínculo con lo educativo o curricular—. Los juegos fomentan el «ingenio», la literatura infantil

> el ejercicio de la lectoescritura, la exploración implica adentrarse en saber de geografía, astrología, entre otras, y el deporte —fútbol— como un facilitador de cohesión grupal.

Con relación a este último punto, entre las publicaciones, identificamos enunciaciones específicas, como la del 31 de marzo de 1971, en la que se expresa la idea de «Aprendo jugando»; la del 8 de octubre de 1974, en la que se menciona el «Juego ejercicio: dedicado a Colón y al descubrimiento de América»; la de setiembre de 1975, en la que se expone «Juego educativo para aprender a leer. Este es un juego muy entretenido que facilita el aprendizaje de la lectura»; la de abril de 1976, titulada «Juegos educativos para la enseñanza de la matemática», o la de agosto del mismo año, en la que aparece la idea de «Juegos con formas», para desarrollar la inteligencia o la vinculación con el juego y el aprendizaje:

> Juego y aprendo. Aquí tienes dos acuarios para llenar. ¿De qué color te gustaría que fuesen sus pececitos y caracoles? Píntalos combinando los colores a tu gusto y luego recórtalos. Colorea el agua con celeste clarito y después pega sobre ella los caracoles y los peces. Pero, eso sí, repártelos de modo que en cada acuario haya igual cantidad de caracoles y de pececitos. (*Charoná,* 3 de agosto de 1976)

La influencia escolanovista se hace evidente en la gran mayoría de las publicaciones de la revista y, de forma explícita, bajo el título «Aprendo jugando». En la edición del 12 de agosto de 1985, se publica una propuesta vinculada a tres áreas del conocimiento —matemática, lenguaje y biología— y una cuarta propuesta, que llama la atención y se podría catalogar como cultura general, en la que se pregunta: «¿Qué es un filántropo?». La respuesta, que se puede leer al lado de las soluciones de las otras tres, es «Un hombre que ama a sus semejantes». A su vez, como menciona Ranciel (2021, p. 83), «en julio de 1985, el juego y Artigas continúan presentes, a través de la actividad lúdica de recortar una pequeña ilustración equiparable al tamaño de las denominadas popularmente *figuritas* y ubicarlas en un álbum o algún otro formato similar».

A lo largo de las diferentes ediciones de la revista, cobró visibilidad algo que, como se ha mencionado, no lo fue sino hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX, el vínculo explícito entre juego y educación. Aun así, en la revista no aparece enunciaciones específicas sobre las consideraciones de esta articulación. En ningún momento se especifica el abordaje de esta relación o las ventajas o desventajas que podría implicar trabajar desde la perspectiva del juego en el ámbito educativo. La relación aparece así, sin más, normalizada en el contexto específico uruguayo, lo que lleva a considerar que, en el Uruguay, como en el ámbito occidental, se venían desarrollando diversos procesos que posibilitaron que fuese concretada sin mayor justificación.

Enunciados sobre la infancia

La revista *Charoná* presenta enunciados vinculados a la infancia de manera constante a lo largo de las publicaciones. La edición apela, de forma permanente, a la imagen para reforzar lo escrito, lo que conforma un binomio enunciativo potente entre ambos componentes. Para analizar lo expuesto respecto de la infancia, se consideró los momentos especiales del calendario, es decir, en las fechas en las que se conmemora el Día del Niño.

Imagen 1

Imagen 2

La imagen 2 muestra niños sonrientes y felices, lo que se refuerza con una narración que asocia con la infancia términos tales como *simpática, felicidad, alegría* y *cuidado,* y asigna al adulto la responsabilidad de este último. La imagen 1 es elocuente en eso, un niño desnudo es sostenido entre los brazos por su madre. La desnudez del niño evoca la pureza y la inocencia, al amparo del gesto materno, de rodear al pequeño con los brazos, con la cabeza inclinada hacia él y la mirada atenta al niño. A continuación, se reproduce el texto que acompaña la segunda imagen:

> Nos acercamos a la *simpática* fecha dedicada a los niños. El 8 de este mes será el día en que todos nos detendremos a pensar si la *felicidad* de los pequeños es suficiente a sus naturales requerimientos. En realidad, continuamente estamos poniendo en ellos nuestros desvelos para *cuidarlos, orientarlos* y permitirles vivir con *alegría*. Esta *alegría a la cual tienen tanto derecho* y que está en *nosotros, los mayores, poder proporcionársela.* En esta hermosa fotografía que apreciamos, la actitud de esos niños nos llega y nos impacta satisfactoriamente. Y pensamos, al encontrarlos con esas expresiones abiertas y espontáneas, que no pueden ser nunca vanos los mayores esfuerzos que por el bienestar de ellos podemos hacer. *Cualquier sacrificio, cualquier renunciamiento al propio placer valen si con ello podemos conseguir que de los labios de un niño brote su risa franca y espontánea y provoquemos un brillo en sus ojitos* entrecerrados por la emoción, como en el caso presente, de tantos chiqui-

> llos, en que un payaso o marioneta acapara la atención. Está en los mayores la posibilidad de proporcionarles, además de los elementos imprescindibles para su desenvolvimiento intelectual, aquellos instantes de esparcimiento y alegría que, al igual que los primeros, forjan en su alma un motivo de vida y de búsqueda amplia y segura. Más que lo que podamos expresar nosotros a través de estas palabras, los rostros de estos pequeños nos lo dicen todo, con más elocuencia y claridad. Y nos estimula a continuar ofreciéndoles similares oportunidades para que puedan, gracias a ellas, satisfacer su natural cuota de inquietud y expansión infantil. (*Charoná,* 4 de agosto 1979)[35]

El discurso respecto de la infancia abarca dos movimientos: por un lado, construye una representación sobre la infancia y la vincula con determinadas ideas, a la vez que produce la relación con el adulto, «cualquier sacrificio, cualquier renunciamiento al propio placer» es válido, con el fin de asegurar a la infancia el desarrollo natural, el esparcimiento y la alegría. El 2 de octubre de 1986 se celebró el Día Universal del Niño; la revista, conmemorando ese día, publicó, en una página a color rosado, en hoja doble, una imagen compuesta por un niño y una niña tomados de la mano del padre, los tres de espaldas al lector, caminando por la orilla del mar, acompañada por un proverbio maya:

> Así como en el niño descansa el porvenir del mundo; la madre debe sostener al niño en su regazo, para que sepa que ese es su mundo; el padre debe llevarlo a la colina más alta, para que vea cómo es su mundo. (*Charoná,* 27/10 al 9/11/1986)

La idea que aparece en este proverbio es la de un niño que se inscribe en un tiempo que no le es propio, el tiempo del ser adulto. Nuevamente aparece la relación con las generaciones y los roles particulares, la madre encargada de brindar la ternura, aquello del orden de lo sensible, mientras que el rol del padre es la aventura, llevarlo a conocer el mundo.

En 1979, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el Año Internacional del Niño y en enero la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó en una revista diversos artículos dedicados a ese grupo etario. En *Charoná* se reprodujo extractos de hombres sobresalientes de ese entonces. A continuación, el de Kennet Kaunda, presidente de la República de Zambia:

> A los adultos quisiera decirles lo siguiente: hablad con los niños y solamente a los niños. Escuchad lo que ellos tienen que decir. Respetad su derecho a ser escuchados. Señaladles el lugar que con justicia les corresponde en nuestra aldea planetaria. Ayudadles a desempeñar su función en nuestra gran familia. Y, antes que nada, dejadles que os enseñen lo que vosotros habéis quizás olvidado: la comprensión, la tolerancia, la amistad, la paz, la fraternidad y, sobre todo, el amor. (*Charoná,* 1979)

35 El destacado es nuestro.

Por otra parte, interesa destacar las enunciaciones vinculadas a la construcción de roles de género que se presentan en la revista y que también han sido analizados por Ranciel (2021). La división del juego en términos de género ocupa un lugar importante en la publicación, sobre todo, en sus primeras tres décadas (1969-2000), los discursos que aparecen en la revista escolar fomentan determinados juegos para los niños y las niñas. En una revista de 1970, se observa la diferenciación de los espacios de juego; en una nota titulada «Juegos para hacer al aire libre», se describen dos alternativas, una orientada a los niños y otra, a las niñas. Para los primeros, el juego del rango; para las segundas, el de la reina de los mares. Este discurso visibiliza el rol social de cada género. El varón —niño— queda asociado a juegos de habilidad física, el rango es un juego de salto que exige fuerza. Mientras que la infancia masculina juega al rango, la femenina queda sujeta al discurso que nombra el juego de la reina de los mares. En las revistas de la década del setenta, puede observarse que, en la división sexual del juego, también se incluyó la maternidad como una de las propuestas. Desde la etapa fundacional hasta mediados de los años noventa, la revista *Charoná* proyectó la representación de la niña como una futura madre y ama de casa, tendió a adultizarla, brindándole consejos de orden moral y práctico, con el fin de construir la mujer del mañana.

Juegos, juguetes y consumo

Durante todo el período en que la revista estuvo a la venta, publicó juegos y juguetes de papel que se podían recortar, arrancar o usar directamente en la revista. Estos no se caracterizaban por ser durables, sino lo contrario, algunos se editaban a color y otros a blanco y negro, esto último, en especial, para el caso de crucigramas y sopas de letras. Vale remarcar que la intencionalidad educativa estuvo imbricada de manera permanente en cada sección de la revista. En el caso de las palabras cruzadas de la publicación del 11 de junio de 1974, bajo el título *«Entretenimiento»,* aparece un crucigrama con siete palabras para deducir; las pistas eran las siguientes:

> 1.- En el Grito de Asencio se destacaron dos campesinos; uno de ellos era Venancio Benavides. ¿Cuál es el nombre del otro?, 2.- Hijo adoptivo de Artigas, de gran actuación en las guerras emancipadoras, 3.- Nombre del patriota designado por Artigas gobernador militar de Montevideo, 4.- Zona en la costa del río Uruguay, donde acamparon los patriotas durante el Éxodo, 5.- Primer director de la Biblioteca Nacional, fundada por Artigas, 6.- Capitán español que comandó al ejército español en la Batalla de Las Piedras, 7.- Ilustre patriota de la Orden Franciscana que acompañó al prócer en las luchas por la independencia.

Los contenidos educativos no se restringían solo a los prescritos por el programa escolar, se impulsaba la cultura general, tal como permite ver la publicación del 4 de junio de 1974, en la

cual aparece un «Crucigrama pictórico», en el que las palabras para deducir se relacionaban con la pintura y el dibujo. Así como estos juegos, que podríamos denominar *de intelecto,* por la facultad que evocan, encontramos otros, los juegos y juguetes recortables. Este tipo de propuestas permiten a los niños preparar el objeto, recortar partes, pegar y luego jugar, integrando así la fabricación y la acción de jugar en el momento del desarrollo de la práctica lúdica. No se dispone de elementos para afirmar cuál fue el verdadero uso que se hacía de estos juguetes, pero sí se puede analizar lo que la revista promueve. En este punto, es interesante contraponer aquel proceso que Benjamin (1989) identifica en «Historia cultural del juguete», que da cuenta de una separación entre la fabricación del objeto para jugar —juguete— y la acción de jugar, producto de los nuevos modos y técnicas de producción asociados al desarrollo de la industria del juguete. La revista parece incorporar una preocupación por la manualidad de los niños o, al menos, la facultad que se evoca en este tipo de práctica es la manual. En la publicación del 13 de enero de 1971, se enseña a formar con alambre distintas figuras:

> Con alambre puedes formar distintas figuras humanas y de animales en distintas actitudes. Al preparar el alambre debes tener muy en cuenta que sea lo suficientemente largo para componer toda la figura, calculando todas las vueltas que haya que dar. Vístelos a tu gusto. (*Charoná*, 1971, p. 39)

En la publicación del 15 de mayo de 1973, se enseña a construir títeres. La presentación de este apartado y la complejidad que implicaban tanto la construcción del títere como la del retablo permiten afirmar que la revista, no solo en esta oportunidad, les escribe también a los padres y madres. Es decir, no es exclusiva para niños y niñas, como se lee en el encabezado de tapa «Revista uruguaya para niños uruguayos», se promueve, de esta manera, la relación entre la generación adulta y la infancia en la construcción con materiales accesibles. Si bien la lista resulta más extensa, entre los juguetes más recurrentes aparecen el conejo volador, los payasos caminadores, futbolito, hidroavión, figuras humanas con alambres, construcción de auto, de tarjetas para formar palabras, el cerdito alegre, rompecabezas, vestir mujercitas, quién gana la carrera, el payaso Caminín, el lápiz mágico, antifaz, disfraces de papel y caretas de carnaval, la cinta de Moebius, el pirata Barbarraz, carrera de globo, la aguja mágica, helicóptero de papel, construcción de casita, el planeador, juguemos con vasos, teatro de marionetas y toldería indígena.

Al igual que los juegos, los juguetes ocuparon un lugar específico en la revista. En las diferentes publicaciones, se deja entrever un interés de los editores por abordar la cuestión de los juguetes. Es así como, además de las referencias para la construcción de juguetes artesanales que promovía la publicación, hay artículos que abordan la historia de los juguetes, el vínculo con los juguetes modernos, alusiones a eventos, como la celebración, en enero de 1971, de la primera exposición de juguetes en Uruguay o a fábricas emergentes que en ese entonces se encontraban abocadas a la producción. El desvelo por la educación de la infancia también se tradujo en un interés por la producción de las herramientas utilizadas para sus juegos. En este

sentido, la revista visibiliza un entramado, hasta ese entonces no tan presente en las producciones escritas del Uruguay, en el que se percibe que la producción de juguetes también fue un elemento destacado de los discursos dirigidos a la configuración de la infancia en el país. Los juguetes integraron las preocupaciones de los adultos, quienes les transfirieron a estos objetos las representaciones de la cultura a partir de la cual debían formarse las nuevas generaciones. Al igual que los juegos, los juguetes, lejos de ser considerados como un elemento espontáneo que emergía de la naturalidad de los niños, fueron diseñados como parte del nuevo entramado discursivo en torno a la infancia. Particularmente, con relación a este hecho, resulta pertinente destacar el vínculo que comenzó a manifestarse a partir de algunos avisos publicitarios promocionados por la revista. Por ejemplo, en el anuncio de marzo de 1971 del bazar Noel, se incluía la siguiente descripción: «juguetes para todos los gustos: didácticos, entretenidos, emocionantes». Entre las lógicas del mercado tendientes a abarcar la mayor cantidad posible de consumidores, también se incorporó esta dimensión vinculada a la idea de juego didáctico, visibilizando los lazos probables entre juego y educación. También es posible observar cómo la revista *Charoná* se configuró como un importante espacio de difusión de los productos dirigidos a la infancia generados por una industria juguetera de Uruguay. Este tipo de publicaciones, según Ranciel (2021), dan cuenta de la emergencia de una forma de considerar a la infancia desde la perspectiva de potencial consumidor:

> En la década de los setenta, las publicidades más corrientes giraron en torno a útiles escolares, muñecas, álbumes de figuritas, indumentaria infantil, golosinas, cursos de inglés, libros, relojes, revistas deportivas, mobiliario, ciclomotores, programas radiales y televisivos. En la década de los ochenta, comienzan a sumarse publicidades de skates, bicicletas, turismo interno, bebidas gasificadas, productos lácteos, juegos de mesa, cine, analgésicos, productos para el combate de la pediculosis y lociones para hematomas y «chichones». […] La publicidad depositó en la figura del escolar a uno de sus clientes predilectos/as; la venta de útiles escolares y la estrategia de los concursos o sorteos formaron parte de una metodología que comenzó a constreñir la posibilidad de participar, jugar y competir, al acto del consumo (p. 107)

La historiadora Sosenski (2012), quien se ha abocado al estudio de la infancia mexicana, identifica que a mediados del siglo xx ese grupo etario se involucró en un proceso que incorporaba a la imagen del niño productivo la idea del niño consumidor, que este se desarrolló de forma similar en toda América Latina y también es reconocido por Ranciel (2021) con relación al análisis de la revista *Charoná*. En este contexto, Sosenski (2012) señala:

> Se diseminó una creencia generalizada de que los niños debían ser felices en todos los aspectos de su vida y que el Estado tenía una gran responsabilidad en ello. A nivel estatal no solo se instauraron decenas de políticas para fomentar el bienestar de la infancia, sino que también se enfatizó como nunca la idea de que era necesario que los niños crecieran alegres. A diferencia de

> otras épocas en las que la felicidad infantil se ligaba con «la salud, el honor y la fortuna», en la década de 1950 la felicidad, la alegría y la diversión se relacionaron estrechamente con el mundo del consumo. La publicidad en la prensa apeló a los niños y a su felicidad desde el temprano siglo xx, pero en los años cincuenta este tipo de anuncios se incrementaron. «El niño necesita aprender a ser feliz», aseguraba en 1952 el doctor Alfredo Ramos Espinosa, especialista en nutrición. (p. 98)

Asociados a este proceso educativo en el que la felicidad de la infancia cobraba centralidad, aparecieron como algo importante *el juego, las diversiones y la adquisición de bienes materiales* (Sosenski, 2012).[36] En este mismo trabajo, la historiadora afirma que el mercado de consumo, en el marco de un mundo de posguerra, en apariencia pacificado, y apoyándose en los medios masivos de comunicación, orientó todas sus fuerzas a convencer de que la felicidad y la alegría dependían en gran parte de la posibilidad de satisfacer los deseos materiales y el confort a través del acto de comprar objetos (Sosenski, 2012, p. 100). Los niños se tornaron aliados del mercado, agentes de persuasión de los adultos «para la compra de diversos objetos de consumo, entre los que ocuparon un lugar predominante los juguetes» (Sosenski, 2012, p. 100).

Este proceso de transformación permite identificar un campo discursivo en el que se produce un juego de relaciones del que la infancia es resultado, efecto. Una infancia que mantiene su lugar social moderno, podría decirse de inocencia, exenta de ciertas obligaciones sociales, como el trabajo, destinataria de derechos, como el juego, y, a su vez, blanco de discursos que la ven como cliente. En este punto, se puede observar cómo la revista se configuró, por una parte, como un objeto comercial en sí mismo, que posibilitaba el acceso a la construcción de juegos y juguetes de bajo costo, y, por otra, la difusión de catálogos y ofertas comerciales de casas que vendían juguetes. Se puede pensar que la presencia de la revista en los hogares permitió que adultos y niños tomaran contacto con juguetes e identificaran posibilidades de compra, lo que propiciaba lógicas de consumo vinculadas a estos objetos destinados a la infancia y su educación y que comenzaron a extenderse en Uruguay a partir de la segunda mitad del siglo xx. Tal como se puede observar a partir de la publicación de Lascano (2004), el auge de las fábricas de juguetes en el Uruguay se produjo a partir de la década de 1940. Aun así, una parte importante de los juguetes que se ofrecían en los bazares provenía del extranjero y su costo era elevado. En la publicación de marzo de 1972, con motivo de la presentación del espectáculo *Holiday on ice*, la revista *Charoná* realizó un concurso en el que, además de promocionar entradas para el espectáculo, sorteaba juguetes: «Gane los mejores juguetes del mundo: bicicletas Ligie, pistas Champions competición, batidora Food Mixer, licuadora Blender». En este caso, se pone de manifiesto una doble articulación entre la promoción de espectáculos para la infancia y la de juguetes asociados a una casa de venta en particular. La infancia, en tanto, se consolida como potencial consumidor hacia el que dirigir las estrategias de seducción y captación de clientes.

36 El destacado es nuestro.

Juegos infantiles y tiempo libre

El tiempo libre es una inquietud propia de las sociedades capitalistas, que erigen su estructura alrededor del trabajo. Cuando se discutió en el mundo las leyes de regulación de esta actividad, el debate alcanzó a la clase trabajadora y a la burguesa. En ese marco, la clase trabajadora reconoció una victoria a partir de la que se logró establecer la tríada de las ocho horas, conformada por *descanso, trabajo y recreación.* Sobre este aspecto, el sociólogo Dumazedier desarrolló un análisis profuso e hizo famosa la idea de las tres *d* (descanso, desarrollo y diversión).

La discusión acerca de la ley de las ocho horas se produjo en Uruguay a inicios del siglo XX, en pleno período batllista. En el proceso, diferentes sectores, principalmente patronales, sindicales, pedagógicos y religiosos, aportaron posturas, en las que se evidenciaba una preocupación por el «mal uso» del tiempo libre al disminuir la jornada laboral. En este marco, se puede destacar el rol que cumplió la educación física. Según el trabajo de Scarlato (2015), esta inquietud permeaba ya en los primeros 15 años de la década del Novecientos y el proyecto de las plazas de deportes fue una política enfocada a regular el tiempo libre de la población uruguaya. En estos recintos se ofrecían propuestas para que las personas pudieran alejarse de los malos hábitos. Caldeiro (2021), al analizar el Plan de Acción de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) de 1923, visibiliza que en este proyecto se propuso realizar un uso adecuado del tiempo libre, mediante actividades para adultos, pero también dirigidas a la infancia, principalmente juegos. Toda esta discursividad forma parte de las condiciones para fomentar la relación entre lo educativo y el entretenimiento. A continuación, se agrega una cita al respecto en el marco del programa escolar:

> Para cuarto año, el punto «Justicia» (dentro del contenido «Moral»), proponía la justicia «en los pasatiempos, palabras y acciones» (DGIP, 1917, p. 38). Si bien no se menciona directamente, gran parte de lo que constituye la educación moral está orientada a la producción de lo que podríamos identificar como «tiempo libre», es decir, los hábitos y comportamientos a seguir afuera de la escuela en el tiempo de diversiones y pasatiempos. El tiempo destinado a las diversiones, como el juego, debe implicar su «buen uso». (Caldeiro, 2021, pp. 45-46)

Esta relación se hace evidente a lo largo de todas las ediciones de la revista. En este sentido, si estas prácticas eran efectuadas en el tiempo extraescolar, se puede decir que hay una perspectiva educativa para el tiempo libre de los niños. La revista, durante varios números, publicó una sección titulada «Juegos infantiles» y, de manera menos sistemática, otros espacios, que titulaba «Juego para vacaciones», «Juego para jugar a la hora del recreo» y «Pasatiempos». La mayoría de las actividades propuestas en la sección de juegos infantiles implican destreza corporal. Son presentadas con dibujos ejemplificadores a blanco y negro y en formato fichero en un gran número de oportunidades; en estos casos, los ítems son *material, lugar, duración, dispositivo,*

desarrollo, variantes y una breve *descripción.* Tanto la presentación como las propuestas en sí, es decir, el contenido, coinciden con lo que de forma tradicional se realiza en las clases de educación física. Además, parecían estar más orientadas a que los adultos las aplicaran en las aulas que para que los niños jugaran. No así la presentación de los juegos para las vacaciones o la hora de recreo, que parecía estar dirigida a la infancia: la descripción iba acompañada por un dibujo o aparecía solo el dibujo a color.

Los juegos propuestos bajo los cuatro títulos no son singulares, en ellos prima el carácter de competencia y requieren destreza corporal, las lógicas implicadas son carreras, equilibrios y persecuciones. A partir de lo analizado hasta aquí se puede decir que la relación entre lo educativo y el juego no se redujo a una preocupación exclusiva para el período escolar, sino que incorporó propuestas para el tiempo libre bajo el formato de pasatiempos.

Reflexiones finales

En 1938, el historiador Johan Huizinga identificaba, en su célebre libro *Homo ludens,* que, entre los siglos XIX y XX, se produjo un cambio sustantivo en cuanto a las formas de concebir al juego. Parte de esa transformación ocurrió debido a la creciente sistematización y disciplina con que se lo abordó, lo que condujo, desde la perspectiva del autor, a la pérdida de «algo de su puro contenido lúdico» (Huizinga, 2007, p. 249). Fue un ferviente estudioso de la Edad Media y ve en la Modernidad la decadencia de ciertos valores, como el ideal caballeresco, en que lo estético ocupó un lugar central y cobró importancia el objetivo de alcanzar una vida bella. Este valor, según el citado autor, decayó, y, sobre finales del siglo XIX, el juego y sus modalidades, vinculados a su utilidad, fueron un importante síntoma de ese proceso. De esta manera, la función lúdica como forma de producción de la cultura decreció, perdió ese carácter y adquirió un sentido serio (Huizinga, 2007). Sobre la base de lo propuesto por este filósofo, en cuanto a la decadencia y transformación del juego en la Modernidad, se entiende que este conformó las lógicas disciplinarias (Foucault, 1989) y fue producido con intensidad en diferentes ámbitos del mundo occidental. En este sentido, la revista *Charoná* resultó una interesante referencia para concebir este proceso mediante el cual se comienza a emitir y visibilizar enunciados sobre un objeto particular como el juego en el Uruguay.

Asimismo, entre los procesos de sistematización y disciplinamiento en el juego para el contexto uruguayo, se destaca el rol que cumplieron el campo de la educación física y el escolar en la producción de discursos afines al juego y a la educación de la infancia. A lo largo de este trabajo, se buscó destacar cómo esta posibilidad fue uno de los cambios históricos en torno a estos dos elementos. Sobre fines del siglo XIX y principios del XX, relacionado con las corrientes vinculadas al escolanovismo, el juego comenzó a ser pensado como un contenido específico para abordar en el ámbito educativo. En este punto, la revista *Charoná* fue una importante ma-

nifestación que visibilizó parte de este proceso mediante el cual el juego fue incorporado a las estrategias para la educación de la infancia. Este producto cultural publicado para la infancia incluyó una perspectiva útil del juego. Fue elaborado bajo el dominio del discurso pedagógico en el que la revista circuló: se juega para aprender matemática, escritura, historia, geografía y ciencias naturales. Lo utilitario se inscribe en la pedagogización del discurso sobre el juego y forma parte de las nuevas estrategias para la educación de la infancia en el Uruguay. También se identifica que el discurso de la revista coincide en gran parte con el escolanovista, en el que se predica que el juego es el espacio natural del niño y, en este sentido, instancia privilegiada a través de la cual educar.

Por otra parte, a lo largo del trabajo, se reconoce que el alcance temporal de este discurso trascendió el que marca a los cuerpos escolarizados. Según el material al que se pudo acceder, los pasatiempos se incluyeron a partir de las publicaciones de la década de los ochenta. Estos elementos, vinculados a las referidas secciones, permiten identificar que la preocupación de la revista no se redujo al tiempo escolar, sino que esta educó, además, para el tiempo libre. La editorial de la revista mostró, de manera ferviente, un desvelo por generar propuestas educativas para el tiempo libre de los niños, incluso en el mero pasar el tiempo. En este punto, también resulta importante señalar cómo la revista hace visibles algunas de las preocupaciones asociadas a la administración del tiempo de las poblaciones en las sociedades urbanas industriales, en que la disputa por el «buen uso» del tiempo libre era una constante en ciertos discursos, como el industrial, el sindical, el médico, el pedagógico y el político, entre otros. Sin asumir una posición particular ni realizar valoraciones específicas sobre los fundamentos, la revista generó propuestas específicas sobre cómo utilizar el tiempo libre, entre las que los juegos fueron una de las principales.

A lo largo de este trabajo, se procuró dar cuenta de las implicancias históricas de algunos de los contenidos específicos surgidos a partir de la revista *Charoná*. En este proceso, se identificó que, dadas las características de la publicación, su alcance vinculado al ámbito educativo y su gran comercialización, la revista fue un importante insumo a partir del cual observar los procesos mediante los que el juego y la educación de la infancia fueron producidos en el Uruguay.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Alianza Editorial.

Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental.

Benjamin, W. (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión.

Brougère, G. (2013). El niño en la cultura lúdica. *Lúdicamente,* 2(4). ISSN 2250-723X.

Brougère, G. (2020). *Juego y educación*. Prometeo.

Caldeiro, M. (2017). O corpo em jogo: a emergência do discurso sobre o jogo no campo da Educação Física no início do século XX no Uruguai. [Dissertação de maestria], Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC).

Caldeiro, M (2021). *El cuerpo en juego: la emergencia del discurso sobre el juego en el campo de la Educación Física a inicios del siglo XX en Uruguay*. Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

Fernández, R. (2014). *Cazacurioso. Más de 100 juegos tradicionales del Uruguay*. Estuario.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo Veintiuno.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens.* Alianza Editorial.

Lamas, A. (1903). *Educación física y manual de gimnasia escolar.* Barreiro y Ramos.

Lascano, D. (2004). *Juguetes uruguayos 1910-1960*. Pictoria.

Mujica, M. V. (2022). Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olaizola y Niemann respecto al método Decroly. En A. M. Fernández Caraballo (Coord.), *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. Primera parte.* Comisión Sectorial de Educción Permanente.

Pelegrín, A. (2006). *La flor de la maravilla. Juegos, romances, retahílas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Rodríguez Antúnez, C. (2019). *El juego y la recapitulación del instinto de la raza*. [Trabajo inédito presentado en las II Jornadas Académicas del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio, del Instituto Superior de Educación Física de la UDELAR].

Rodríguez Antúnez, C. (2020). *La eugenesia en el Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948).* [Tesis de maestría en Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Área Social, Universidad de la República (UDELAR)].

Ranciel, D. (2021). *El niño y la niña en la revista Charoná. Representaciones sociales de la infancia en el Uruguay contemporáneo 1969-2004*. [Tesis de maestría en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas, Facultad de Psicología de la UDELAR].

Santos, L. (2022). Relatos sobre el niño rural en Uruguay (1935-1955). Afectaciones desde México a través de los planteos de Julio Castro. En A. M. Fernández Caraballo (Coord.), *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx. Primera parte.* Comisión Sectorial de Educción Permanente.

Scarlato, I. (2015). *Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevidéu (1911-1915)*. [Tesis de maestría, PPGE-UFSC, Florianópolis].

Sosenski, S. (2012). Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960). *Relaciones,* 132, pp. 95-126, ISSN 0185-3929.

INFANCIAS Y SABERES PSI

La evaluación psicológica en Uruguay en el período 1950-1984[37]

Susana Martínez

Resumen

En este capítulo se realiza un recorrido histórico acerca de la evaluación psicológica en Uruguay, identificando hitos demarcatorios por los que fue transitando durante la fase investigada, con mención de algunos antecedentes imprescindibles para su comprensión. Se destaca que esta labor, propia del psicólogo, no lo fue en sus inicios. Las primeras referencias vinculadas al ejercicio de esta práctica se remontan a dos décadas antes del comienzo de este período, con la creación, en 1930, del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental, en el marco del Consejo Nacional de Educación Pública y Normal. La finalidad de la tarea, abordada desde una perspectiva psicométrica y psicotécnica, era mejorar la enseñanza. Las técnicas empleadas, pedagógicas o intelectuales, se orientaron al entorno laboral en la Escuela Industrial, institución educativa para la capacitación en oficios, y ganaron espacio también los test de aptitud. Es así como el siguiente ámbito de aplicación fue la Fuerza Aérea Uruguaya, donde se empleó para seleccionar pilotos. En la década del cuarenta, ya en el campo de la salud, se creó el Laboratorio de Psicología de la Clínica Psiquiátrica y la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca. La evaluación psicológica se extendió, aunque no como práctica de psicólogos, pues la profesión no existía aún. En los años cincuenta, esta praxis se incluyó en la Universidad, con la creación del Curso de Psicología aplicada a la Infancia, en los cursos de auxiliares del médico (Facultad de Medicina) y la Licenciatura de Psicología (Facultad de Humanidades y Ciencias). La fuerte presencia del psicoanálisis facilitó la difusión y una mayor presencia de las técnicas proyectivas y el concepto de psicodiagnóstico desde una perspectiva psicodinámica.

Introducción

En el presente capítulo se indaga acerca de una de las prácticas consideradas específicas del quehacer de los profesionales psicólogos, tanto en Uruguay como en la región y en el mundo. Se trata de aquellas vinculadas a la evaluación psicológica y al psicodiagnóstico, actividades

37 Parte de este texto se extrajo del capítulo «La evaluación psicológica en el Uruguay», redactado para el libro *Orígenes y desafíos de la evaluación psicológica en países Iberoamericanos,* de Kahan, E. y Martínez, S (2023), organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología, actualmente en vías de publicación.

que preceden a la disciplina en nuestro país y constituyen uno de sus orígenes. Para ello, es necesario emprender un recorrido histórico que ubica el uso de las técnicas de evaluación de diversos aspectos de lo psíquico en la *prehistoria* de la profesión. El empleo de los test, introducido fundamentalmente por disciplinas de la educación primero y de la salud después, antecede la creación oficial de la psicología. Ese núcleo disciplinar inicial fue expandiéndose hacia márgenes que contribuyeron luego con la fundación de otras disciplinas que también encontraron, en el uso de estas técnicas, una base para su desarrollo científico. Interesa destacar aquí profesiones más emparentadas con las ciencias de la salud, como la psicomotricidad y la fonoaudiología, las vinculadas a las ciencias sociales del ámbito de la educación, como la psicopedagogía, y también las relacionadas con el ámbito laboral, en procura de determinar aptitudes para el ejercicio de determinados oficios.

Por otro lado, luego de que la psicología fue incorporada oficialmente en el ámbito universitario es posible observar el lugar que ha ocupado en la formación de los psicólogos; se puede identificar distintos momentos en cuanto al peso de la temática en las mallas curriculares, así como las diferentes denominaciones que fue adquiriendo, lo que se constituye en testimonio de los vaivenes teóricos y epistemológicos subyacentes.

También los modelos teóricos prevalentes con relación al funcionamiento mental, así como los posicionamientos epistemológicos, incidieron en los formatos que adquirió y determinaron, incluso, su propio nombre. Es así como se encuentra, aún hoy, una variedad de denominaciones para esta modalidad de práctica profesional. Evaluación psicológica, psicodiagnóstico, diagnóstico psicológico, estudio psicológico o psicotécnico constituyen un rumbo semántico, que, si bien están emparentados, no pueden considerarse necesariamente sinónimos, pues revelan diferencias de enfoque con relación al tema.

Prehistoria de la psicología y orígenes de la evaluación psicológica en Uruguay

Aunque el foco se pondrá en el período previsto, así como también en algunos de los desarrollos de la psicología en general, es necesario observar los orígenes de esta práctica psicológica que nace, de forma más sistematizada y organizada, un par de décadas antes.

«Pioneros de la Psicología. Historias de vida... cuando la vida es historia», entrevista realizada por Alicia Oiberman, en 2001, a Élida Tuana y Juan Carlos Carrasco, marca el surgimiento de la psicología en Uruguay en una franja temporal que abarca desde fines de 1800 hasta mediados de 1900, vinculado a la reforma educativa de la segunda mitad del siglo XIX, llevada adelante por José Pedro Varela, fundador de la escuela pública uruguaya de la Modernidad,

que consagró el positivismo en la formación docente, el cual se haría extensivo luego a la educación universitaria. Al ser caracterizada como experimental, psicométrica y, con posterioridad, funcionalista, los test psicológicos ocuparon un lugar central en su desarrollo. Los primeros antecedentes de estas herramientas se remontan a las décadas del veinte y el treinta del siglo pasado, por lo que cabe mencionar a distintos actores interesados por la temática, entre ellos, Carlos Vaz Ferreira, proveniente del campo de la filosofía y creador del primer Laboratorio de Psicología, y, por otra parte, maestros preocupados por la pedagogía, entre los que se destacó Sebastián Morey Otero, quien en 1925 dictó un primer curso sobre psicología experimental y en 1926 la introdujo como asignatura en el ciclo profesional, en la formación de maestros, en el Instituto Normal para Señoritas María Stagnero de Munar.

Tuana (2001) señala que en 1933 el Consejo Nacional de Educación Pública y Normal aprobó la creación del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental y nombró a su primer director, el ya mencionado maestro Morey Otero, y que ella se integró a trabajar allí en 1934. En el seno de ese servicio, se comenzó a utilizar y a estudiar la revisión realizada por Terman y Merrill, de la Universidad de Stanford, de Estados Unidos, sobre la escala de inteligencia creada por Binet y Simon en París en 1905. Ajena a ello no fue, seguramente, la creación, en 1929, de la Asociación Alfred Binet, enfocada en la investigación psicológica con fines pedagógicos, la cual mantuvo vínculos con la Societé Alfred Binet (Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale), de Francia. Junto con este test, se utilizaba el dibujo de la figura humana (DFH), con el sistema de evaluación creado por Goodenough en 1926, así como algunos cuestionarios e inventarios. Entre los fines de esta estructura, dependiente de las autoridades de la educación pública, estaba, establecido por reglamento, el de ocuparse de la psicometría y la psicotecnia de la enseñanza normal. Si se correlacionan las fechas de creación de las técnicas mencionadas (escala Binet y DFH de Goodenough) con la de fundación del Laboratorio, puede constatarse que se trataba de una institución de avanzada que se ocupaba de seguir muy de cerca las investigaciones psicométricas y psicotécnicas que se realizaban en el mundo. Cabe destacar que en 1916 y 1937, Terman y Merril (1975) llevaron adelante la primera y la segunda revisión, respectivamente, de la escala original de Binet y Simon de 1905 y obtuvieron las normas para Estados Unidos con los últimos avances psicométricos de que se disponía en esa época. Situación similar se constata con el test de apercepción temática (TAT) de Murray, cuyo manual incluye datos normativos del test para niños, obtenidos por Irene Gamudi y publicadas por Nora Almada en 1949 como «Clisés e interpretaciones standard para las láminas del TAT de Murray, obtenidas en escolares uruguayos». El TAT surge de los estudios de Murray y Morgan en la Clínica Psicológica de Harvard en 1935, es decir, que, pasada algo más de una década, ya se contaba con estudios poblacionales en Uruguay.

En otro espacio vinculado a la educación, en el marco del Servicio de Orientación y Examen Médico Pedagógico de la Universidad del Trabajo del Uruguay, el Dr. Washington Risso obtuvo, en 1958, a partir de una muestra de 2165 sujetos de entre 12 y 44 años, el baremo Montevideo para

el test de matrices progresivas de Raven. Cabe recordar que, en este caso, la técnica original fue publicada por primera vez en 1938.

Al fallecer Morey en 1939, pasa a ocupar esa dirección, hasta 1960, María Carbonell de Grompone, quien continúa con los estudios sobre la escala, así como con otras técnicas, profundizando, en especial, en aquellas vinculadas a las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, línea de trabajo que la conducirá, junto con otros investigadores, a la fundación de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, en 1962, sociedad científica pionera en América Latina para el estudio de los aprendizajes.

El Laboratorio fue un espacio de referencia para el continente, lo que atrajo a investigadores como Emilio Mira y López, psiquiatra y psicólogo cubano-español. Catedrático, de Psicología Experimental primero y de Psiquiatría después, de la Universidad de Barcelona, debió emigrar durante el gobierno de Franco e introdujo en el país, a mediados de la década del cuarenta, el psicodiagnóstico de Rorschach y el miokinético (PMK) de Mira y López (célebre técnica creada por él). Este test fue presentado por primera vez en la Sección de Psiquiatría de la Royal Academy of Medicine, de Londres, en 1939, pero sus desarrollos y estudios de muestreo fueron realizados fundamentalmente en Argentina, Uruguay y Brasil. El autor volvió a Europa para su edición más destacada, en Francia, en el Centre de Psychologie Appliquée, de París, en 1951 (Real Academia de la Historia). Se trataba de un instrumento para la orientación profesional, en especial, para la evaluación de las habilidades requeridas para la conducción de vehículos, ámbito de investigación muy cercano para Mira y López, en tanto se desempeñó como director del Instituto de Selección y Orientación Profesional de Brasil. Sin embargo, su autor la consideró siempre una técnica para el estudio de la personalidad. El supuesto básico era que el estudio de los movimientos grafomotores en una hoja a partir de una serie de modelos permitía arribar a la personalidad subyacente. Procuraba «anular ciertos efectos deformadores propios de los cuestionarios, que, de alguna manera, por estar sujetos al control voluntario del sujeto, pueden enmascarar la auténtica dimensión de la personalidad» (Mira, en Hoffmann, Carbonell y Tortosa, 1994). Como puede observarse, el paradigma positivista imperante en la psicología experimental que dio origen a los test psicológicos dejó de ocupar un lugar hegemónico. La expansión del psicoanálisis, con el descubrimiento del inconsciente y sus leyes de funcionamiento, comenzó a ganar terreno también en el campo de los test mentales. La conciencia ya no era considerada el único y principal dominio para estudiar y se estimaba, incluso, poco deseable que las técnicas de evaluación dependieran exclusivamente de la respuesta de la conciencia. En un principio los test psicológicos ofrecieron a la psicología un salvoconducto, que permitía su ingreso al mundo de la ciencia, en sintonía con el modelo epistemológico prevalente.

Carrasco, en la entrevista referida junto con Tuana, dice que, para 1950 en Uruguay, la psicología se encontraba dispersa en algunos núcleos y menciona la orientación vocacional en la Escuela Industrial y la Asociación Cristiana de Jóvenes, el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental, la

psicología clínica en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina y la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, la psicología académica en las investigaciones del Instituto de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias, y el Centro de Estudios de Psicología de Montevideo, fundado por Waclaw Radecki (Tuana y Carrasco, 2001). En síntesis, la psicología se fue desarrollando en ámbitos vinculados a la educación, la medicina y el centro de estudios fundado por W. Radecki, que dictaba un curso de cuatro años de duración. En aquel momento, profundizar en los aspectos funcionalistas de la psicología era enfatizar en los test, en cuanto al perfeccionamiento en los criterios de selección, adaptación, aplicación y valoración, según Domínguez (1948). Dicha autora se refiere a las ventajas del test, en tanto aportaba información acerca de la modalidad funcional, la capacidad potencial, el estado evolutivo de cada funcionalismo, los sentimientos, intereses y valores del sujeto y señala que tanto la aplicación como la interpretación funcional del test deben ser realizadas por un psicólogo (Domínguez, 1948, p. 11).

En virtud de la importancia fundacional del Centro de Estudios de Psicología de Montevideo, se considera conveniente ampliar las referencias. El Dr. Radecki, su fundador, fue un médico y psicólogo polaco, radicado en Brasil en la década del veinte, donde colaboró con el desarrollo de la psicología, a partir de un centro de estudios similar al de Montevideo, que fue cerrado durante el gobierno de facto de Getulio Vargas. Se trasladó a Uruguay y fundó, en 1944, el Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo y la Escuela Profesional de Psicólogos, que, en 1951, se transformó en la Facultad Libre de Psicología. En 1936, había creado el Centro de Estudios Psicopedagógicos, en Buenos Aires. Participaba activamente en la promoción de actividades académicas, organizó, en 1950, el I Congreso Latinoamericano de Psicología (Cambiaggio, 1977), fue responsable, además, de una publicación semestral, *La Hoja de Psicología*, que contenía aportes teóricos sobre la novel e incipiente disciplina, e, incluso, en ella aparecieron los primeros ofrecimientos de trabajos profesionales para psicólogos (Andrade, 2007, p. 16). En esta revista, se mencionaba la importancia de los estudios psicotécnicos con sus correspondientes psicogramas, tanto de niños como de adultos, así como la adaptación de test, tanto de orientación como de selección. Este campo de experiencia estuvo a disposición de la salud, de este modo:

> El ofrecer al Cuerpo Médico Nacional […] un laboratorio de Psicotecnia y un Consultorio de Psicagogia, […] en todos aquellos casos en que el médico se aboque a la solución de problemas no predominantemente somáticos, proporcionará los elementos capaces de fundamentar y aclarar un diagnóstico o de orientar una terapéutica del psiquismo. (Domínguez, Payseé, Faílde Nogués, 1948-1949, p. 39)

Y dichos autores agregan:

> […] el psicograma a entregar cuando nos sea solicitado no es más que un estudio detallado, función por función, de todos los aspectos psíquicos: funciones de captación, de acomodación, de elaboración y de utilización en lo

> intelectual, y modalidades afectivas y activas, sintetizadas luego para evidenciar las correlaciones y compensaciones que tipifiquen la personalidad. (Domínguez, Payseé, Faílde Nogués, 1948-1949, p. 39)

Es a partir de una moción presentada en el I Congreso Latinoamericano de Psicología (Radecki, 1950, p. 29) que la Escuela del Centro se convierte en Facultad Libre de Psicología, lo que evidencia la necesidad de incorporar la disciplina a un formato universitario.

En ese congreso se comenzó a definir el campo de la incipiente profesión. Se trabajó en problemas relativos a su delimitación, la formación profesional, así como la responsabilidad y ética profesional. En cuanto a la capacitación, se señalaba la necesidad de contar con servicios de psicólogos profesionales especializados, para lo cual se consideraba imprescindible la creación de escuelas superiores profesionales, facultades, en los países que no dispusieran de esos organismos. Respecto a la responsabilidad del psicólogo, se planteaba la importancia de «hacer una clara delimitación de la esfera de acción del psicólogo y de formular la responsabilidad profesional de dicho profesional en los casos de colaboración con otros profesionales o ejercida autónomamente». De forma concomitante, se sentaban las bases de los aspectos éticos de la actividad, se mencionaba la necesidad de trazar normas, para lo cual se designaba una Comisión Permanente, con sede en Montevideo, integrada por psicólogos uruguayos, brasileños y argentinos (Radecki, Tubordas, Nieto, 1950, pp. 18-19).

Algunos de los trabajos presentados en el I Congreso Latinoamericano de Psicología, llevado adelante en julio de 1950, revelan el valor otorgado a distintas técnicas psicológicas; en particular, se destaca uno relativo al psicodiagnóstico de Rorschach y su contribución al diagnóstico de la esquizofrenia. Este se refiere al estudio longitudinal de un caso de esquizofrenia hebefrénica, que muestra la evolución del cuadro, aun antes de la aparición de los síntomas clínicos hasta su progresivo deterioro e ingreso en la demencia, a través de la aplicación de la citada técnica en distintos momentos y después de diferentes tratamientos biológicos, como el shock insulínico, los electroshocks y la lobotomía prefrontal (Pascual del Roncal, 1950, p. 307). Asimismo, es digno de referenciar otro trabajo allí desarrollado que alude a la importancia de realizar psicodiagnóstico a los candidatos a magisterio, planteo realizado por una profesora de la Escuela de Formación de Profesores del Instituto de Educación de Porto Alegre, interesada en conocer la personalidad y la capacidad de adaptación del maestro a su trabajo, con el fin de aconsejar o desaconsejar su ingreso en la carrera docente (Flores Cabral, 1950, pp. 313-314). Nuevamente, los campos de la salud y la educación confluyen en el avance científico de la psicología, en general, y de la evaluación psicológica, en particular. Sin embargo, esta confluencia de saberes no siempre fue armoniosa. Tuana (2001) se refiere a ello recordando la salida de Grompone como directora del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental en 1960 y la asunción del cargo por parte de un médico, al cual no nombra, que «ordenó tirar todo el material psicológico de las primeras pruebas de Binet-Terman, conservadas para hacer la revisión uruguaya». También Ca-

rrasco (2001) alude a épocas de rispideces con el saber médico, mencionando la denuncia del Sindicato Médico del Uruguay a los psicólogos, por la práctica de la psicoterapia, considerada de competencia exclusiva del médico.

Radecki fue un exponente de la psicología experimental, pero la amplitud de su criterio le permitió contemplar los aportes del psicoanálisis y otras corrientes dinámicas. Era un ávido lector y, en su actividad docente, difundía las ideas de los pensadores relevantes de la época, de modo tal que, aun cuando lo biológico era para él la base de lo mental, se alejaba mucho del atomismo funcional clásico. Al Centro de Estudios de Psicología de Montevideo asistieron, como estudiantes, reconocidos pioneros de la psicología uruguaya, como el citado Juan Carlos Carrasco, Mercedes Freire de Garbarino, una de las fundadoras del psicoanálisis de niños en el Uruguay, y María Esther Domínguez, entre otros.

María Esther Domínguez, discípula y continuadora de las ideas de Radecki, fallecido en 1953, señala: «Los fenómenos psíquicos son, entonces, la síntesis subjetiva que el hombre atribuye a una serie de fenómenos físicos y químicos, síntesis diferente para cada organismo vivo» (Domínguez, 1962, p. 10). También alerta acerca de las dificultades de intentar establecer una distinción tajante entre lo objetivo y lo subjetivo, así como de las particularidades del acceso a los fenómenos psíquicos: «Nos encontramos en psicología con la imposibilidad de aislar el fenómeno psíquico. En cada momento, cada uno de nosotros está poniendo en juego toda su individualidad, toda su personalidad» (Domínguez, 1962, p. 11). Al referirse al método en psicología, expresa que no existe la posibilidad de la observación directa, la aprehensión de lo psíquico es siempre por vía indirecta; incluso menciona de forma específica la utilización de los test. Subraya el riesgo de quedar apegado a la técnica y al resultado obtenido,

> […] ocurre a veces que el psicólogo se interesa por un test, por los resultados que de él se obtienen, y lo aplica y se entusiasma en función del test y pierde de vista que es solo la herramienta de trabajo, que lo que interesa siempre es el hombre. (Domínguez, 1962, p. 11)

Al desarrollar los métodos de aprehensión de lo psíquico, los clasificará en dos categorías, la observación libre o sistematizada y la experimentación, que podrá ser efectuada por medio de aparatos, test o técnicas de investigación psicoanalítica. Con relación a la primera categoría, realiza un análisis interesante respecto a la introspección y la extrospección y ubica conveniencias e inconveniencias de ambas posiciones de observación. Es interesante ver cómo, de algún modo, contempla aspectos importantes, como la noción de implicación en la observación o, pensándolo desde una perspectiva psicoanalítica, la lectura contratransferencial. En la segunda, se refiere a los aparatos propios de la psicología experimental de los inicios (medición de variables fisiológicas), a los test como una provocación artificial que facilita la observación y la comparación, pero agrega, además, las «técnicas de investigación psicoanalítica, técni-

cas específicas que permiten la exploración del subconsciente y del inconsciente del sujeto» (Domínguez, 1962, p. 19), herramientas que, más adelante en el texto, definirá como técnicas proyectivas. Esta fuente documental estudiada forma parte de la presentación de cómo sería abordado el psicoanálisis en un curso de Psicología General de cuatro años de duración. Indica que la trasmisión de los contenidos vinculados a la experiencia con técnicas de investigación psicoanalítica la hará en tres etapas: el estudio del «subconsciente, sus mecanismos y contenidos específicos», en un curso de Psicología General; el de «las técnicas psicoanalíticas para la captación del contenido de esos mecanismos del subconsciente», en un curso de Psicología Aplicada, y «en el curso de intervención readaptativa, de psicagogia, cuando conversemos acerca de cómo emplearlo en la terapia, desde luego, sin entrar al psicoanálisis ortodoxo, que es del dominio del psicoanalista» (Domínguez, 1962, p. 19). A continuación, se transcribe un párrafo de la misma autora que plantea, con elocuencia, cómo era entendida, desde su posición, la articulación del psicoanálisis con la utilización del test:

> Indudablemente se está haciendo psicoanálisis permanentemente en la interpretación de un acto fallido, en la interpretación de un test en que se proyecta la personalidad, etc. Eso no puede tener un límite muy definido. En realidad, hay cierto límite no al estudiar las técnicas que vamos a definir como proyectivas, sino después, al emplear las técnicas psicoanalíticas curativas, en las cuales no actúa el psicólogo sino el psicoanalista cuando de psicoanálisis ortodoxo se trata. Nosotros empleamos los conocimientos psicoanalíticos para ahondar en un sector de la personalidad que no nos puede quedar desconocido. No podríamos hablar de un psicograma completo si no otorgáramos la misma importancia al conocimiento de los mecanismos y contenidos conscientes que al de los subconscientes. (Domínguez, 1962, p. 19)

Puede constatarse que se destina un año para la enseñanza de técnicas para el diagnóstico psicológico, y, en la breve síntesis sobre los contenidos por impartir en ese tercer año, Domínguez dice:

> En el tercero aprendemos las técnicas por las cuales es posible confirmar experimentalmente las aseveraciones de la Psicología General y aprehender las diferencias individuales en cuanto a mecanismos psicológicos y contenidos experienciales. Test, observaciones, cuestionarios, experiencias, puestas al servicio de captar lo que cada uno tenga de similar o de irrepetible, ya sea normal o patológico, poniendo el acento más en el individuo que se estudia que en la herramienta que se emplea, cuidando de que, tal como en el momento se dijo: «A la medicina le sobra rana y le falta hombre», no puede seguir diciéndose: «A la psicología le sobran test y le falta sentido de lo humano». (Domínguez, 1962, p. 1)

Como fuera destacado previamente, la educación había aportado de forma sustantiva al crecimiento de la psicología, junto con la psicopedagogía, mediante el Laboratorio de Psicope-

dagogía Experimental, instaurado por el Consejo Nacional de Educación Pública y Normal. La creación del laboratorio marcó «el inicio del proceso evolutivo de la psicología y muestra en forma indirecta e incipiente el comienzo de la percepción de la psicología como profesión» (Carrasco, 2005, p. 3).

Este servicio habilitó la formación de los primeros psicotécnicos, que asistieron al Primer Curso Latinoamericano de Formación, dictado en Río de Janeiro, Brasil, en el que, gracias a una beca, participó la propia Tuana y se diplomó como psicotécnica (Tuana y Carrasco, 2001). También contribuyó con sus enseñanzas el Dr. Horacio Rimoldi, con sus aportes estadísticos en la medición de la inteligencia, que permitieron la creación y adaptación de técnicas intelectuales y contar con una batería para medir la inteligencia en adolescentes, dentro de los parámetros de la teoría del factor g.

Las técnicas empleadas, pedagógicas o intelectuales, se orientaron al entorno laboral en la Escuela Industrial, institución educativa pública, precursora de la actual Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), dedicada a la enseñanza de oficios, y ganaron espacio también los test de aptitud. Este sesgo, que permitió visualizar la utilidad de la evaluación para la descripción de habilidades específicas, facilitó el tránsito de lo educativo a lo laboral y es así como el siguiente ámbito de aplicación fue la Fuerza Aérea Uruguaya, donde se empleó para seleccionar pilotos.

Como puede observarse, la evaluación psicológica comenzó a extenderse, aunque no como práctica de psicólogos, pues la profesión como tal aún no existía. Paralelamente, también hacia fines de la década del cuarenta e inicios de la del cincuenta, la psicología fue incorporada al campo de la salud en el ámbito universitario y se creó el Laboratorio de Psicología de la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina, para el estudio de la patología mental del adulto, y la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, orientada a la psicología infantil. En dicho lapso, «las actividades desarrolladas fueron fundamentalmente académicas y, en caso de realizar alguna aplicación práctica, esta fue de carácter psicotécnico y, con frecuencia, únicamente psicométrica» (Carrasco, 2005).

Quedaron así inaugurados, aun antes de la conformación oficial de la psicología como profesión universitaria independiente, los tres ámbitos tradicionales de aplicación de la evaluación psicológica: el educativo, el laboral y el clínico. Puede observarse, entonces, que en Uruguay el interés por esta práctica precedió a la profesión y marcó sus orígenes. «En los inicios de la profesión, el psicodiagnóstico fue la tarea esencial y casi exclusiva del psicólogo. Psicología, psicodiagnóstico y aplicación de test eran casi la misma cosa» (Giorgi, 2002, p. 7).

La evaluación psicológica antecedió a la psicología en el Uruguay, influyó en su creación y estuvo ligada a la identidad profesional y sus conflictos de discriminación con otras profesiones.

> […] y en los comienzos fue el psicodiagnóstico… Esta afirmación —de innegables connotaciones bíblicas— da cuenta de un origen, de algo fundante, a transformar, a superar, pero también a recuperar […]; un lugar donde retornar. Algo que incluye lo viejo y, a la vez, lo nuevo, a través de un permanente juego de alejamiento y reencuentros, reelaboraciones y resignificaciones. (Giorgi, 2002, p. 7)

Queda entonces en evidencia el papel de la tarea de evaluación psicológica en la historia de la psicología en el Uruguay, sentando las bases y contribuyendo, incluso, con ~~la creación~~ el establecimiento de la profesión.

Década de 1950: incorporación oficial de la psicología y la evaluación psicológica a la Universidad

Luego de los extensos antecedentes referidos, finalmente, en la década del cincuenta del siglo pasado, la disciplina psicológica fue incluida en la Universidad de la República (UDELAR). Primero, junto a las ciencias de la salud, a través de la Facultad de Medicina, que incorporó el Curso de Psicología aplicada a la Infancia a los cursos de auxiliares del médico, ofrecidos por la Escuela de Colaboradores del Médico, espacio universitario que en 1978 se denominó Escuela de Tecnología Médica. Poco tiempo después, en 1956, también se la integró a las ciencias sociales, ahora como Instituto de Psicología y Licenciatura en Psicología, en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Este ingreso oficial al ámbito universitario como licenciatura promovió el reconocimiento de su estatus como disciplina independiente y no mera auxiliar del médico, lo que favoreció su desarrollo científico. Testimonio de ello puede ser la fundación, en 1953, de la Sociedad de Psicología del Uruguay.

Influencia del psicoanálisis en la evaluación psicológica y el psicodiagnóstico

En los tiempos iniciales de la disciplina, y su especialidad, los referentes teóricos eran variados, lo que da cuenta de los desarrollos de la época, derivados tanto de la psicometría moderna, representada por los aportes de Galton, Cattel y Binet (Meneses, *et al.*, 2013), como de los conceptos referidos a la psicología general desde distintas corrientes de pensamiento.

En las décadas del cuarenta y el cincuenta, comenzó el auge del psicoanálisis en el Río de la Plata. Primero se fundó la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), en 1942, y, en 1955, la Aso-

ciación Psicoanalítica del Uruguay (APU). Laura Achard y Marta Lacava, miembros fundadores de la APU, integraban el Laboratorio de Psicopedagogía de Morey Otero y la Sección Psicotécnica de la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, respectivamente (Mundell, 2022), por lo que el marco teórico psicoanalítico comenzó a incidir en la evaluación psicológica, tanto a nivel de la educación como de la salud, y ocupó un lugar central la utilización de las técnicas proyectivas, así como el valor de las entrevistas diagnósticas.

A partir de ese momento, comenzaron a generalizarse otras denominaciones para esta práctica psicológica, como psicodiagnóstico, estudio psicológico o diagnóstico psicológico, y así empezará a ser referida la actividad en la bibliografía especializada. Hasta hoy, inclusive, es el modo en que se convoca el ejercicio profesional en esta área. Frecuentemente, en los pedidos de consulta realizados por otros profesionales suele leerse: «ruego estudio psicológico», «solicito test de inteligencia», «realizar psicodiagnóstico», «valoración atencional», «estudio de nivel y personalidad», etc.

En el ámbito de la clínica, el modelo médico hegemónico es de gran pregnancia, indudablemente. Sin embargo, tampoco los colectivos de psicólogos llegan a un consenso para denominar esta actividad y denuncian la variedad de posicionamientos epistemológicos subyacentes. La incursión en otros ámbitos permite, incluso, ampliar aún más este espectro y así se dispone del estudio psicotécnico en el campo de la psicología laboral, asociado a la valoración realizada en el marco de la selección de personal. En el ámbito educacional, en tanto, serán escuchadas referencias al test vocacional, entre otras, y, en la psicología forense, la especificidad del campo dará lugar a la pericia psicológica (Martínez, 2021).

El valor de la psicología profunda, modo en que de forma habitual se hacía referencia al pensamiento psicoanalítico en el medio psicológico uruguayo, permitió establecer una especie de categorización dicotómica de las técnicas. Por un lado, aquellas en que el componente de medición y los aspectos psicométricos son más relevantes y otras en que el primer plano lo ocupa la comprensión y la explicación de la singularidad de la situación más allá de los datos normativos. Dentro del primer grupo se ubican los test de inteligencia, de aptitud, los inventarios de personalidad, entre otros, y en el segundo, las técnicas proyectivas en todas sus variedades.

El psicoanálisis institucionalizado, a partir de las organizaciones científicas, influye en la práctica psicológica, tanto en el ámbito del diagnóstico psicopatológico como de la psicoterapia. En una conferencia dictada en 2005, el profesor emérito Juan Carlos Carrasco señala la preocupación que suscitaba en la Sociedad de Psiquiatría del Uruguay la incursión de los psicólogos en el terreno de la psicoterapia y la psicopatología:

> Hasta ese momento, la actividad psicológica se encontraba prácticamente circunscripta al diagnóstico, mediante el uso de técnicas y discretas activida-

> des de orientación, todo lo cual era el terreno no solo tolerado por los médicos, sino el delimitado por ellos como práctica «legal» del psicólogo. (Carrasco, 2005)

La controversia culminó con una denuncia del Sindicato Médico del Uruguay por la intrusión de los psicólogos en su práctica profesional. La Sociedad de Psicología del Uruguay, fundada pocos años antes, logró saldar esta diferencia, al menos hasta la instauración de la dictadura cívico-militar, en que, nuevamente, se pretendió subordinar el saber psicológico al saber médico.

En los años sesenta, tras un importante desarrollo del psicoanálisis, por un lado, y de la psicología social de raigambre psicoanalítica, por otro, se destacaron Enrique Pichon-Rivière y sus discípulos y colaboradores, Bauleo, Bleger, Debrassi, Pavlovsky, Baremblitt, Kesselman y Caparrós (Andrade, 2007, p. 17).

Además, la fuerte presencia del psicoanálisis facilitó el ingreso de las técnicas proyectivas y el concepto de psicodiagnóstico, que durante un largo período sustituyó como terminología prevalente al de evaluación.

De todos modos, otros testimonios documentales de la época muestran investigaciones realizadas con técnicas psicométricas, como el estudio «Validez y confiabilidad de los test verbales y no verbales en niños de nivel sociocultural elevado» (Artecona, 1969), en que se aplicaron las pruebas de inteligencia de Kuhlmann-Anderson, Detroit-Engel u Otis y la de matrices progresivas de Raven, o el «Estudio psicológico de 5.000 alumnos del ciclo primario en el distrito de Maroñas, Montevideo» (Desideri de Castiglioni; Migliarino de Motta, 1969), cuyos resultados fueron presentados en el XII Congreso Interamericano de Psicología, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y desarrollado en Montevideo. No puede decirse, entonces, que la influencia creciente del psicoanálisis como modelo de funcionamiento mental haya desplazado la utilización de las técnicas no proyectivas.

Psicología, evaluación psicológica y psicodiagnóstico en la dictadura (1973-1985)

A posteriori, durante el período de dictadura en Uruguay, se produjo la intervención de la Universidad desde 1973 hasta 1984. La Licenciatura de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias fue clausurada de forma definitiva y solo continuó el Curso de Psicología Infantil, que se dictaba en la Escuela de Tecnología Médica, dependiente de la Facultad de Medicina, y, además, fue cerrado durante dos años.

Plantea Martínez Sena (2016) que, en setiembre de 1973, a pocos meses del inicio del gobierno militar, el colectivo de la Asociación de Psicólogos Universitarios del Uruguay (APUU), constituido por quienes habían alcanzado el título de licenciados en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias antes de su cierre, publicó un boletín informativo sobre el proyecto de reglamentación de la profesión. En él se describía quiénes estarían habilitados a ejercerla y se detallaba las funciones del psicólogo: uso de técnicas y métodos psicológicos dirigidos a la rehabilitación y orientación psicopedagógica; orientación vocacional, ocupacional y profesional; estudio de fenómenos psicológicos en la sociedad; experimentación psicológica y psicofisiológica de conducta; diagnósticos; asesoramiento y asistencia individual, grupal e institucional en psicoprofilaxis y psicohigiene; psicoterapia grupal e individual, previo examen médico efectuado por un especialista que consideraría ese aspecto; dirección de servicios de psicología en el ámbito de la psicología educacional; enseñanza de psicología; supervisión de trabajos de investigación teóricos y prácticos; asesoramiento técnico a organismos; pericias y opinión sobre la materia (APUU, 1973). El marco de funciones del quehacer del psicólogo evidencia el valor de las técnicas de evaluación psicológica, y del diagnóstico, aplicadas a los distintos ámbitos. Esta iniciativa, sin embargo, no prosperó, al suprimir la dictadura el Instituto de Psicología y la Licenciatura de la Facultad de Humanidades.

En 1975, durante la intervención de la Universidad, se aprobó la creación de la Escuela Universitaria de Psicología (EUP), que comenzó sus cursos en 1978, con la potestad de otorgar el título de psicólogo en lugar del de licenciado, que expedía la Facultad de Humanidades y Ciencias antes de su clausura. Esto implicó un cambio en la categoría, en el ámbito universitario, ya que pasó de facultad a escuela, así como también en la calidad formativa, porque disminuyó la cantidad de años de estudio, de cinco a cuatro. Asimismo, ocasionó una modificación tanto en la concepción como en los objetivos de la formación en psicología, que se centró «exclusivamente en la reproducción y aplicación tecnológica del instrumental psicodiagnóstico, como definición del rol profesional, de acuerdo a la concepción de la medicalización» (Facultad de Psicología, s/f). Es decir, en dicho período, se buscó reducir el campo de acción de la psicología, limitarlo a la tarea diagnóstica, «quitándole autonomía, sometiéndola a los encargos desde otras profesiones y buscando desestructurar la coherencia teórica y epistemológica que la psicología universitaria y rioplatense había construido» (Giorgi, 2002, p. 8).

En los números 3 y 4 del Tomo II de la *Revista Uruguaya de Psicología* de la APUU, publicadas en setiembre de 1982, en el apartado «Informaciones y notas», se encuentran consideraciones sobre la reglamentación de la profesión de psicólogo, que se pretendía aprobaran las autoridades de la época. Allí puede leerse:

> Como en tantas otras ocasiones, en el curso de 1981 se intentó reglamentar nuestro ejercicio profesional. Esta vez se trataba de un anteproyecto de ley redactado por el director de la Escuela Universitaria de Psicología y el que, en

> su ocasión, fuera director de Planeamiento Universitario. Fue esa una buena ocasión para que todos los psicólogos reafirmásemos lo que, a estas alturas, es una vieja y sólida postura que se refleja en la respuesta que transcribimos y, sobre cuyas bases, entendemos, deberá redactarse —*por parte de todos los psicólogos*— el proyecto de ley definitivo. (p. 99)

En esta fuente documental puede encontrarse el anteproyecto de la Ley del Ejercicio Profesional del Psicólogo, del 24 de setiembre de 1980, en el que se destacaba la estrechez del campo profesional, la escasa autonomía y la dependencia de la figura del médico. En el artículo 4, puede leerse:

> A los efectos de esta Ley se considera ejercicio de la psicología: a) El psicodiagnóstico con técnicas específicas (diversas pruebas o test psicológicos de rendimiento, aptitudes, de capacidad y/o de personalidad, en sus múltiples formas: proyectivas, expresivas, lúdicas, digitales o analógicas, etc.) en todas las edades y en forma individual o grupal.

El inciso b del mismo artículo se refería a áreas de especialización, previstas en la estructura académica de la Escuela Universitaria de Psicología, pero que nunca llegaron a implementarse. Estas eran: investigación en psicología (psicología experimental), psicopatología (psicología clínica), educación (psicología organizacional). El inciso c mencionaba la habilitación para las tareas docentes y el d, la investigación psicológica «en la medida en que no impliquen una acción terapéutica» (p. 101). Justamente, los incisos e, f y g establecían la dependencia del médico para el ejercicio de la psicoterapia. Parte del inciso e podría ser compartible, en tanto contemplaba la prescripción de tratamientos biológicos, como la administración de drogas o el narcoanálisis, aunque también incluía a la hipnosis. Sin embargo, el inciso f consagraba la injerencia médica en el ejercicio de la psicoterapia:

> Otras técnicas de psicoterapia y/o apoyo, de ajuste, de adaptación, etc. […] pueden ser aplicadas por el psicólogo especializado en psicología clínica (de niños y de adultos) en tanto sea miembro de un equipo multidisciplinario de salud mental y bajo la prescripción cuantitativa y cualitativa, la dirección y la responsabilidad del médico psiquiatra del equipo. (p. 101)

Nuevamente, se debe emprender la defensa de la autonomía profesional y, en particular, del psicodiagnóstico, que se pretendió fuera una de las pocas actividades técnicas que podían ejercer los psicólogos bajo indicación médica. Así lo testimonia la respuesta de la APUU, que, de forma cuidada, mesurada y contundente, cuestiona prácticamente la totalidad del articulado bajo la firma del Lic. Pedro Cassou, secretario general de la organización.

Ya la Sociedad de Psicología del Uruguay había expresado su preocupación al respecto en su Boletín 52/53, en el capítulo titulado «Asuntos relacionados con la profesión de psicólogo».

Dicho contenido fue considerado de importancia y reproducido también en el número 2 del Tomo II de la *Revista Uruguaya de Psicología* de la APUU de julio de 1981, en el apartado «Informaciones y notas». El 18 de octubre de 1980, en el marco de las XII Jornadas Uruguayas de Psicología, los asistentes designaron a Julio López Varsi, Jorge Lavagna y Élida Tuana para la redacción de una nota dirigida al presidente de la República, a los ministros de Educación y Cultura y de Salud Pública, a los integrantes del Consejo de Estado y a los directores de la Escuela Universitaria de Psicología, del Curso de Psicología Infantil de la Escuela de Tecnología Médica y del Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras. En la misiva se apreciaba la iniciativa de crear la ley, pero también se trasmitía la preocupación del colectivo por quedar excluido de su redacción, así como por la existencia de la supremacía de una profesión sobre otra, y se enfatizaba la necesidad de «que se reconozca la igualdad de prerrogativas, respetando la diversidad de puntos de vista» en los terrenos colindantes entre disciplinas (p. 52).

A posteriori, Sobrado (1993) afirmaba, defendiendo la identidad profesional, que «el monopolio del psicodiagnóstico debe ser una reivindicación de la que ninguna discusión teórica nos puede apartar» (p. 46) y, asimismo, se refería al diagnóstico como «una práctica científica, la que deberá comenzarse por la revisión teórica de los test, su ubicación metodológica en el proceso de diagnóstico y su articulación con una teoría del psiquismo, que, a su vez, precise y coherentice una psicopatología instrumentable» (p. 46).

El Plan de Estudios de la EUP contemplaba, en su currícula, materias anuales vinculadas a la enseñanza de los aspectos psicométricos (Psicoestadística y Psicometría), a las técnicas de evaluación intelectual y psicomotriz (Test Psicológicos I), a las técnicas proyectivas gráficas, temáticas y al psicodiagnóstico de Rorschach (Test Psicológicos II), así como al diagnóstico integralmente considerado (Psicodiagnóstico).

El Curso de Psicología Infantil de cuatro años, que se impartía en la Escuela de Tecnología Médica, de la Facultad de Medicina, y que otorgaba el título de técnico en Psicología Infantil, incluía en su currícula Técnicas Psicológicas I y Estadística en primer año, Técnicas Psicológicas II en segundo, Técnicas Psicológicas III y Psicodiagnóstico en tercero y Psicodiagnóstico Práctica Clínica A y Psicodiagnóstico Práctica Clínica B en cuarto año.

Durante el período de la dictadura cívico-militar y previo a la reapertura democrática, en 1985, dadas las condiciones reinantes, se impulsó la formación privada tanto en psicoterapia de orientación psicoanalítica como en psicodiagnóstico, en grupos pequeños a cargo de profesionales que en muchos casos habían sido destituidos de sus cargos docentes por las autoridades de facto.

En esta época adquiere relevancia también el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras —institución educativa dependiente de la Iglesia uruguaya, que en 1979 había sido encomendado a la

Compañía de Jesús— que se encargó de la formación en psicología en el ámbito privado y se constituyó en el antecedente inmediato de la Universidad Católica del Uruguay. Esta capacitación dio origen a la primera Facultad de Psicología privada habilitada para otorgar el título de licenciado en Psicología. La estructura curricular muestra la presencia de Estadística en primer año, Diagnóstico del Desarrollo en segundo, Diagnóstico de Nivel en tercero, Test Gráficos, Test de Phillipson, Rorschach y Entrevista en cuarto y Psicodiagnóstico en quinto año. Todas ellas eran asignaturas anuales.

A partir de 1984 se inicia un proceso en el que la Universidad recupera sus espacios legítimos y consolida sus principios fundamentales de pluralidad y democracia. De forma paralela, en ese lapso, se produce un largo debate acerca de la psicología, lo que promueve la instauración, a partir de la actividad intergremial organizada de estudiantes, docentes y egresados de los distintos establecimientos, del Centro Único de Estudios de Psicología. Este movimiento culmina con la creación, en 1987, del Instituto de Psicología de la UDELAR (IPUR), único centro formativo en ese ámbito, de carácter estatal, en el que se unifican los planes de estudios anteriores (EUP y Psicología Infantil de la Escuela de Tecnología Médica). Dicho Instituto es equiparado a Facultad y se habilita la puesta en marcha del nuevo plan de estudios (1988). Finalmente, en 1994, se crea la Facultad de Psicología de la UDELAR.

A modo de síntesis

A lo largo del presente capítulo se desarrollaron aspectos vinculados a la historia de la evaluación psicológica, que, como pudo observarse, antecedió y discurrió en paralelo con la evolución de la disciplina y su ejercicio en el Uruguay, lo que marcó con fuerza la identidad profesional.

El espacio ocupado por la temática en las mallas curriculares de los centros universitarios oficiales de formación, así como la denominación que adquirió, permite inferir modelos teóricos y perspectivas epistemológicas subyacentes.

Fuentes documentales

Almada, N. (1949). Clisés e interpretaciones standard para las láminas del TAT de Murray, obtenidas en escolares uruguayos. *Archivos del Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero,* año v, 5, 204-216.

Domínguez, M. (1962). *Apuntes del curso Psicología general*. [Sin información de editorial, impresión mimeográfica].

Escuela Universitaria de Psicología de la UDELAR (s/f). Plan de Estudios de la carrera de Psicólogo.

Escuela de Tecnología Médica, Facultad de Medicina (s/f). Plan de Estudios de la tecnicatura Técnico en Psicología Infantil.

Instituto de Filosofía Ciencias y Letras (s/f). Plan de Estudios de la carrera de Psicólogo.

Revista Uruguaya de Psicología, APUU (1981). Nota elaborada durante las XII Jornadas Uruguayas de Psicología. Tomo II, número 2.

Revista Uruguaya de Psicología, APUU (1982). Sobre la reglamentación de la profesión de psicólogo. Tomo II, n.º 3 y 4.

Test de Apercepción Temática de Murray. *Manual de Aplicación*. Paidós.

Test de las Matrices Progresivas de Raven. *Manual de Aplicación*. Paidós.

Tuana, É. y Carrasco, J. C. (2001). Pioneros de la psicología: Historias de vida… cuando la vida es historia. [Entrevista realizada por Alicia Oiberman]. *Psicodebate 3. Psicología, Cultura y Sociedad*. Recuperado de https://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico3/3Psico%2003.pdf.

Referencias bibliográficas

Andrade Eiroa, J. (2007). La diversidad de la Psicología en el ayer y hoy del Uruguay. *Boletín Sociedad de Psicología del Uruguay.* (En línea), 45, 15-22. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-43372007000300004&lng=pt&tlng=es.

Artecona, E. (1969). Validez y confiabilidad de los test verbales y no verbales en niños de nivel sociocultural elevado. *Trabajos del XII Congreso Interamericano de Psicología,* 435-439.

Asociación de Psicólogos Universitarios del Uruguay (APUU) (1973). *Boletín Informativo*. Año 3, número 3.

Cambiaggio, D. (1977). Vida y obra de Waclaw Radecki (1887-1953). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9(2), 343-346.

Carrasco, J. C. (2005). *Relato reflexivo y crítico de una historia de la psicología en el Uruguay*. [Conferencia con motivo de la inauguración del Aula Magna de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay]. Recuperado de https://www.latinoamericano.edu.uy/wp-content/uploads/2017/03/2005-Relato-reflexivo-y-cri%C-C%81tico-de-la-historia-de-la-psicologi%CC%81a-del-Uruguay.pdf.

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. Código de Ética Profesional del Psicólogo (3 de mayo de 2001). Recuperado de https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/.

Desideri de Castiglioni, B. y Migliarino de Motta, E. (1969). Estudio psicológico de 5.000 alumnos del ciclo primario en el distrito de Maroñas, Montevideo. En *Trabajos del XII Congreso Interamericano de Psicología*, pp. 445-449.

Domínguez, M. E. (1948). Interpretación funcional de los test. *La Hoja de Psicología*, 5, pp.10-12.

Domínguez, M. E.; Payseé, C.; Faílde Nogués, E. (1948-1949). Estudios Psicotécnicos. *La Hoja de Psicología*, 3-4, pp. 39.

Facultad de Psicología (s/f). Historia, más de 20 años desde su creación. Recuperado de https://psico.edu.uy/institucional/facultad/historia.

Facultad de Psicología (s/f). Especialización en Evaluación Psicológica. Recuperado de https://psico.edu.uy/ensenanza/postgrado/especializaci%C3%B3n-en-evaluaci%C3%B3n-psicol%C3%B3gica-.

Facultad de Psicología (1988). *Plan de Estudios.* Recuperado de https://psico.edu.uy/ensenanza/grado/licenciatura/plan-de-estudio-1988.

Facultad de Psicología (2013). *Plan de Estudios*. Recuperado de https://psico.edu.uy/ensenanza/grado/licenciatura/plan.

Flores Cabral, E. (1950). Necessidade do Psico-diagnóstico do candidato ao Magistério. *Relatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Psicología, 20 a 27 de julio de 1950, Montevideo* (pp. 308-314). Editorial CEPUR.

Giorgi, V. (2002). Prólogo. En *Diagnósticos e intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica*, Tomo I, p. 7-9. Psicolibros.

Hoffmann, M.; Carbonell, E.; Tortosa, F. (1994). Emilio Mira y López y el desarrollo de la psicología del tránsito. Los casos de España y Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 495-516.

Martínez Sena, P. (2016). *Movimientos hacia la reglamentación de la psicología durante la época de la dictadura; entre documentos y memorias* [Trabajo final de grado, UDELAR]. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.12008/8632.

Martínez, S. (2021). *Las técnicas en la intervención diagnóstica: particularidades.* (En prensa.)

Martínez, S. (2012). *Programa*: Desarrollo e investigación en y con técnicas de diagnóstico y evaluación psicológica. Facultad de Psicología. Recuperado de https://clinica.psico.edu.uy/desarrollo-e-investigacion-en-y-con-tecnicas-de-diagnostico-y-evaluacion-psicologica.

Meneses, J. *et al.* (2013). *Psicometría*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.

Mundell, K. (2022). *El perfil del psicólogo en el Uruguay: Inscripciones discursivas del psicoanálisis entre 1950 y 1970.* Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33021/1/tfg_-_mikaela_karen_mundell_tabarez.pdf.

Pascual del Roncal, F. (1950). Contribución al estudio de la esquizofrenia con el método de Rorschach. *Relatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Psicología, 20 a 27 de julio de 1950, Montevideo*, (pp. 292-307). Editorial CEPUR.

Radecki, W. (1950). Actividades del Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo en el año 1950. *La Hoja de Psicología*, 7, pp. 29.

Radecki, W. (1950). Programa de los cursos para el año lectivo 1951. *La Hoja de Psicología*, 7, pp. 30-32.

Radecki, W.; Tuboras, L.; Nieto, M. y Bosch, G. (1950). *Relatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Psicología, 20 a 27 de julio de 1950, Montevideo*. Editorial CEPUR.

Real Academia de la Historia (s/f). *Mira y López, Emilio*. www.dbe.rah.es.

Sobrado, E. (1993). *Rol de psicólogo.* Imago.

Terman, L.; Merrill, M. (1975). *Medida de la inteligencia.* Espasa-Calpe.

Uruguay (1999, agosto 17). Ley n.° 17154: Ejercicio de la Profesión de Psicólogo Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17154-1999.

El curso de psicología infantil en la mitad del siglo xx

Senderos de convergencias y bifurcaciones

Magdalena Filgueira

En Uruguay, la psicología transitó su propio y singular recorrido, en su historia se aprecian modificaciones, cambios de planes, reformas de la concepción y los objetivos, centros de formación y edificios donde llevarla a cabo.

En el ámbito estatal, se inició, en la década de 1950, el camino de creación de un centro de formación universitario, perteneciente al Instituto de Psicología y la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República. Las clases y actividades en general comenzaron en 1956.

Con anterioridad, en 1945, el Dr. Julio Marcos había impulsado el abordaje de ciertas enfermedades infantiles desde la psicología, estimulando la integración de equipos de trabajo, que, en un principio, se formaron para ejercer esa práctica en la propia Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, dependiente del Ministerio de Salud Pública. Las actividades se desarrollaron en el ámbito de la Cátedra de Pediatría de la Facultad de Medicina.

En 1950, se implementó el Curso de Psicología aplicada a la Infancia, en la Sección de Auxiliares del Médico de la Facultad de Medicina. En 1965, los cursos se impartieron en el Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela, en la entonces Escuela de Colaboradores del Médico, cuyo nombre se modificaría en 1978 por el de Escuela de Tecnología Médica. Esta otorgó, a partir de 1967, el título de técnico universitario a quienes egresaban del Curso de Psicología Infantil. Es de destacar el amplio espectro de edades que abarcó, aun en la especialización en infancia, y el marcado enfoque clínico que siempre mantuvo.

Ambas experiencias de formación en psicología universitaria fueron desmontadas por la intervención de la Universidad de la República, durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985). El Curso de Psicología Infantil se clausuró por dos años, el Instituto y la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias se cerraron de forma definitiva.

La psicología infantil, desde la perspectiva mencionada, retoma la impronta de la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, por lo que la presentación de casos en intercambios y ateneos fue una práctica habitual, a los que se agregaron jornadas, es decir, encuentros, simpo-

sios y coloquios, en especial, vinculados con la infancia y la niñez. Tal es el caso de las Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil, desarrolladas en Montevideo en setiembre de 1966.

De estas, realizadas en la sede de la Facultad de Medicina, se conserva una publicación, que incluye las palabras de apertura y clausura y las ponencias centrales, editada por la referida institución y el Curso de Piscología Infantil de la Escuela de Colaboradores del Médico. Los decanos de la mencionada facultad, Prof. Dr. Miguel Ángel Sica, y la escuela, Prof. Dr. José Portillo, se expresaron en la inauguración. En esa época, el encargado del curso era el Prof. Juan Carlos Carrasco; los adjuntos, Carmen Hernández Penella y Mauricio Fernández, y los ayudantes, Yolanda Martínez, Alberto Namer y Nieves Labrucherie.

Las palabras de apertura del Dr. Portillo en las Jornadas eran elocuentes en cuanto a la concepción de la psicología de la infancia, de la niñez,

> […] constituye, a mi juicio, un acto trascendente que marca una nueva etapa en el progreso de esta ciencia que, aunque joven en nuestro país, puede decirse, no obstante, que ya ha adquirido formal carta de ciudadanía. […] Elemento indispensable en el conocimiento del niño, debe reconocerse, sin embargo, que el nacimiento y crecimiento de la psicología infantil integra solo el concepto contemporáneo de dicho conocimiento. (p. 9)

Más adelante, sostuvo: «Ya no es posible expresar las enfermedades de la niñez, desde el período neonatal hasta la adolescencia, ignorando que salud física y salud mental son absolutamente indisociables» (pp. 9-10). Mencionó al pediatra argentino Florencio Escardó,[38] quien revolucionó la concepción de la hospitalización de los niños, en los que:

> […] la carencia afectiva juega el papel fundamental. El reconocimiento de los factores psicógenos debe integrar la disciplina de todo médico por más alejado que este crea que se encuentra de la psicología. […] No se concibe una terapia de medicina de niños que sea solo de base orgánica. (p. 10)

Y concluyó: «No se puede pues ser un buen pediatra si no se poseen nociones fundamentales sobre psicología infantil…[así] la comunidad podrá afrontar y resolver adecuadamente su compleja problemática» (p. 10).

38 Estudió medicina en la Universidad de Buenos Aires y obtuvo su título en 1929. Se especializó en pediatría en Francia e Italia. De regreso al país, se desempeñó en el Hospital de Niños, hasta 1947, año en que fue cesado por razones políticas. Para entonces, ya había publicado numerosos trabajos sobre puericultura, alimentación, neurología infantil, entre ellos, *La inapetencia infantil*, *Neurología infantil*, *Manual de Neurología*, *La neumoencefalografía en el lactante*, *La epilepsia en el niño*, etc. Escribir fue también una de sus grandes pasiones. Llegó a publicar 22 libros, además de un sinfín de artículos periodísticos inmortalizados en su columna *¡Oh!,* que firmó como Piolín de Macramé, su seudónimo. Publicó *Versos*, su primer libro, cuando tenía 16 años. En 1929 apareció *Siluetas descoloridas,* donde retrata la crueldad de la vida hospitalaria. Siguieron, más tarde, *El alma de médico*, *Moral para médicos* y *anatomía de la familia*, *Qué es la pediatría*, *Geografía de Buenos Aires*, *Cosas de argentino, Escuela para padres*, *Ariel el discípulo*, etc.(Recuperado de https://www.elhistoriador.com.ar/florencio-escardo-el-medico-que-revoluciono-la-pediatria/).

Además, señaló el creciente interés que el curso despierta, así como el número y la calidad de los técnicos que forma, y solicitó mayores recursos, porque «no basta con aprender ni con enseñar. Es también necesario investigar, actualizar y dialogar» (p. 11).

El Dr. Sica expresó, en sus palabras de apertura:

> […] el Prof. Marcos y sus colaboradores ponen de manifiesto la importancia de la higiene mental en la infancia, destacando la elevada frecuencia de neurosis en esta etapa de la vida, jerarquizando, en su génesis, el factor ambiental. […] recordando que el tema de la infancia es seguramente el más grande y fundamental que existe en una nación y que, para resolverlo, se hace necesario el esfuerzo conjunto de médicos, psicólogos, asistentes sociales y maestros. (p. 14)

Se publican las palabras de clausura de Juan Carlos Carrasco en nombre de la Comisión Organizadora de las Primeras Jornadas, en las que planteó que la psicología ha ido

> […] fortaleciendo sus posiciones en la consideración pública y en los ámbitos científicos. Desde aquellos días en los primeros entre nosotros éramos considerados meros aprendices de brujos y objeto de burla, del chiste malicioso y del desprecio de los que se creían «serios» (p. 180)

Carrasco señaló la necesidad y la obligación que

> […] tenemos los psicólogos latinoamericanos de mirar más atentamente hacia nuestros propios problemas y la obligación de crear una psicología latinoamericana, que contemple las modalidades y estilos de los hombres de nuestro continente y de las condiciones sociales, económicas y políticas de las naciones del mismo. (p. 181)

Carrasco y Mauricio Fernández trabajaron en el entramado de la vida psíquica, emocional, con los procesos de pensamiento, en la estructuración intelectual de la infancia, y fundaron, en 1956, el Primer Centro Preescolar que concebía los procesos de escolaridad y socialización fundamentales en la vida de los niños. Fue de las primeras instituciones educativas en que se trazó un proyecto de integración de niños con dificultades en sus procesos afectivos o intelectuales.

En ese mismo año, se celebró el primer aniversario de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) y se editó su primer número de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (RUP).* La Comisión de Redacción expresó, en relación con su aparición:

> […] marca una etapa no solo en la psicología médica de nuestro país, sino también en su vida cultural, lo cual nos coloca frente a la responsabilidad de una tarea de investigación y enseñanza de suma importancia a realizar en el futuro. (p. 4)

En esa iniciativa editorial, se reseña la visita desde Londres a la APU, en Montevideo, de la Dra. Hanna Segal, vinculada a la figura y el pensamiento de Melanie Klein; el matrimonio Baranger, desde Francia primero y desde Buenos Aires luego; Maud y Octave Mannoni, en abril de 1972 y Serge Leclaire, en agosto. Esto marcó, por un lado, la impronta hacia un psicoanálisis sea con niños, adolescentes o adultos, mediante una sola formación, que requirió, por años, que todos los analistas trabajaran con niños, y, por otro, la concurrencia temprana al seno de la APU de diferentes escuelas dentro del psicoanálisis, que dejaron su huella. Asimismo, el primer artículo de la *RUP* fue «La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo», de 1930, de Klein, para indicar, nuevamente, la influencia temprana de psicoanalistas de niños sea de escuela anglosajona o francesa.

Volviendo al equipo docente del Curso de Psicología Infantil, se aprecia que todos se habían desempeñado en la Clínica Médico Psicológica del hospital Pedro Visca, luego transformado en Servicio de Psiquiatría Infantil. Alberto Namer (2003) relata cómo se fue requiriendo de su presencia en diferentes salas, a través de los jefes de servicios «en los cuales se generaban episodios de gran angustia, agitación o agresividad intensas en algún paciente o por alguna muerte» (p. 27). Acota: «Por mi parte, aprendí mucho sobre la dinámica de los grupos, la angustia ligada al cuerpo y a la enfermedad y los beneficios que se obtienen haciendo circular la palabra» (p. 27).

El grupo en pleno de la coordinación del curso desarrolló aspectos de la intrincación de la psicología con la infancia, la educación, incluida la sexual, los fenómenos y dinámicas grupales e institucionales, y la expresión plástica como manifestación del mundo psíquico de los niños, por lo tanto, como fenómeno de proyección, con fines elaborativos, de diagnóstico y pronóstico de los procesos de estructuración psíquica de los niños.

En el Primer Centro Preescolar, luego Colegio y Liceo Latinoamericano, tanto la educación sexual trabajada en los grupos de clase como los talleres de expresión plástica forman parte de las actividades escolares comunes y cotidianas, desde su fundación hasta la actualidad, con transformaciones. El Prof. Mauricio Fernández presentó y publicó *Educación sexual,* texto en el que expone la metodología del trabajo en grupos separados con los padres y con los niños en el espacio de la jornada escolar: «La técnica seguida fue la de dar conocimiento sexual de la misma manera como se procede para impartir cualquier otro conocimiento. Es decir, se procuró mantener el mismo clima emocional que el existente cuando se dictaban otras asignaturas» (p. 87).

Aclara, a continuación:

> Como es de suponer, esta circunstancia no se logró totalmente, dada la edad de los niños informados (9, 10, 11 años), el particular interés que despierta este tema en la etapa vital que cursaban y la deformación de los conocimientos adquiridos sobre el particular por una vía no científica. (p. 87)

Más adelante, indica:

> Los grupos informados estaban vinculados con el informante a través de otras actividades, tales como el taller de expresión, práctica de test, clases de Biología, campamentos y, sobre todo, entrevistas individuales durante el curso escolar por problemas de relaciones interpersonales, familiares, de aprendizaje o de conflictos personales. (p. 88)

Reseña que este aspecto de la educación se llevó a cabo en 42 escuelas públicas de Montevideo, diez agrupaciones de padres de escuelas públicas del interior del país, tres instituciones privadas de la capital y tres liceos, así como en cursos de la Facultad de Medicina y Magisterio.

Los talleres de expresión devinieron, a su vez, en un dispositivo, en una técnica psicoterapéutica, que todo el mencionado grupo practicó, la psicoterapia dinámico-expresiva, y sobre la que investigaron, teorizaron y publicaron durante años, juntos y por separado. El libro de las Primeras Jornadas Nacionales incluye el artículo de Namer y Yolanda Martínez «Consideraciones sobre la técnica y el desarrollo simbólico en psicoterapia dinámico-expresiva en grupos de niños». Escriben los autores:

> El presente trabajo tiene por objeto suministrar datos, que servirán para enriquecer la documentación de una experiencia que comenzó en el Instituto de Formación Preescolar, en 1956, continuó en la sala Merlo del Hospital Italiano, en 1960, y se realiza, sin interrupción, en el hospital Pedro Visca (Clínica Médico Psicológica), desde 1963. (p. 131)

Plasman en su fundamentación a) la ideología terapéutica, b) la ideología social c) efectos de la psicoterapia por la relación intragrupal y por la percepción *(insight)* de cada sujeto.

En la publicación que se ha trabajado de formas diversas, se recogió el diálogo de la psicología infantil con el psicoanálisis con niños y los efectos en la noción de sujeto, de grupo y en las posibilidades terapéuticas grupales. Es así que se publicaron textos de analistas fundadores de la APU, como el de Mercedes Freire de Garbarino, titulado «Grupos de niños»; de psicoanalistas de segunda generación, como los del Prof. Dr. Jorge Galeano «El concepto de objeto en el niño», el del Dr. Prego Silva «Psicosis en el niño», del Prof. Dr. Carlos Mendilaharsu «Patología del lenguaje en el niño», así como de pioneros de la vecina orilla, como el texto de la Dra. Arminda Aberastury «Profilaxis de la neurosis del niño a través de los grupos de madres y padres».

El Curso de Psicología Infantil continuó impartiendo enseñanza en relación con la psicoterapia dinámico-expresiva, al respecto, se destaca la publicación «Experiencia vivencial para la formación en psicoterapia dinámico-expresiva» (Filgueira, Grandi y Guerra, 1990) que contribuyó a generar interés por el trabajo en psicoterapia grupal con niños, utilizando técnicas plásticas, fundamentalmente, la pintura.

Fuentes documentales

Aberastury, A. (1966). Profilaxis de la neurosis del niño a través de grupos de madres y padres. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil*. Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Carrasco, J. C. (1966). Palabras de apertura. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil*. Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Carrasco, J. C. (1966). Palabras de clausura. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil.* Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Freire de Garbarino, M. (1966). Grupos de niños. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil*. Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Galeano, J. (1966). El concepto de objeto en el niño. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil.* Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Martínez, Y. y Namer, A (1966). Consideraciones sobre la técnica y el desarrollo simbólico en psicoterapia dinámico-expresiva. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil.* Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Revista Uruguaya de Psicoanálisis (1956). Tomo I. Número 1. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Mendilaharsu, C. (1966). Patología del lenguaje en el niño. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil.* Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Sica, M. A. (1966). Palabras de apertura. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil.* Facultad de Medicina. Escuela de Colaboradores del Médico. Curso de Psicología Infantil.

Referencias bibliográficas

Filgueira, M., Grandi, G. y Guerra, V. (1990). Experiencia vivencial para la formación en psicoterapia dinámico-expresiva. *Revista Universitaria de Psicología*, n.° 2, Volumen VIII.

Namer, A. (2003). Espacio institucional y encuentro terapéutico. La experiencia del Hogar Terapéutico Infantil. Trilce.

Entre la pedagogía y la medicina: La emergencia de un saber y una técnica de intervención sobre el cuerpo del niño en Uruguay

La creación del Curso de Reeducación Psicomotriz en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República en 1978

María Cecilia Ruegger Otermin

> Aunque en sentido empírico hay cuerpos contrahechos o que se han «deformado», al mismo tiempo siempre hay una manera, según las épocas, de concebirlos, desde el punto de vista de lo imaginario o lo racional.
>
> Henri-Jacques Stiker (2005, p. 263)

Introducción

Las ideas que se expresan en este trabajo están enmarcadas en el proceso por el que un conjunto de saberes configura el área de la psicomotricidad[39] y hace posible su desarrollo como profesión y campo de conocimiento sobre la infancia en el Uruguay, a partir de 1960. En este proceso, se constituye el desarrollo psicomotor como objeto de preocupaciones científicas, médicas y pedagógicas, que suponen intervenciones específicas tanto educativas como terapéuticas de corte corporal. Este trabajo está vinculado con la tesis *Saber y conocimiento del cuerpo: la constitución de la psicomotricidad en Uruguay y su enseñanza en la Universidad de la República*, presentada para obtener el título de magíster en enseñanza universitaria (Área Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [UDELAR]).

El desarrollo de la psicomotricidad en el Uruguay reúne interesantes particularidades. Se inicia de forma temprana para los parámetros de construcción del campo y participa en un proceso

39 Por convención, utilizamos el término *psicomotricidad* siempre con minúscula, excepto cuando integra el nombre de alguna institución o titulación específica, cuando se señalan las razones de su uso con mayúsculas o en las citas de otros autores.

de institucionalización en la UDELAR, que le permite, posteriormente, consolidarse como una profesión independiente. En términos científicos, su producción teórica se ha realizado en el ámbito universitario, a partir de vínculos internacionales que se fueron generando y fortaleciendo. Podemos afirmar que el surgimiento de la psicomotricidad uruguaya ha estado claramente influenciado por la tradición francesa (Camps y Mila, 2011; Cerutti, 2009) y por su inscripción en la Facultad de Medicina (FMED).

Durante la dictadura cívico-militar (1973-1985), la UDELAR estuvo intervenida, sus autoridades legítimas fueron sustituidas y las discusiones de carácter político y académico, suspendidas, lo que implicó un período devastador en varios sentidos. En particular, la enseñanza comenzó a concebirse como entrenamiento profesional en el marco de un modelo tecnicista (Behares, 2011). Y es con ese sentido que comenzaron los cursos universitarios vinculados a la psicomotricidad.

La principal impulsora fue la Dra. María Antonieta Rebollo,[40] destacada figura de la medicina uruguaya. Desde su conocimiento teórico, pero en especial desde su práctica clínica, era difícil dar respuesta, solución o, en términos médicos, derivar, a una serie de niños que no podían avanzar en su desarrollo tal como era esperado para el «normal de la población». Surgió así la psicomotricidad uruguaya, en el marco del Instituto de Neurología de la FMED. En 1978, se constituyó en una formación de grado, de carácter técnico, que en la década de 1990 alcanzó el reconocimiento de licenciatura. En 1994 se reglamentó el ejercicio de la psicomotricidad como una profesión independiente.[41]

En los apartados siguientes, se busca identificar las causas de la emergencia de la psicomotricidad,[42] y de otras disciplinas psi, como práctica de atención preventiva y terapéutica. Si bien, como sostiene Foucault (2006), han sido varias las disciplinas que han confluido en el siglo XX como dispositivos de normación y normalización,[43] el discurso neurofisiológico como modelo

40 Rebollo (1923-2001) desempeñó en la FMED los cargos de profesora agregada de Histología y Embriología, y profesora de Neurología y de Neuropediatría. Durante ese período organizó la especialidad en Neuropediatría y el Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz. Una vez jubilada del ámbito público, fundó en 1995 el Centro de Docencia, Investigación e Información del Aprendizaje (CEDIIAP), que fue habilitado como Instituto Universitario por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) el 22 de marzo de 2001. En la actualidad, se ofrecen varias formaciones de grado y posgrado, entre las que se destacan las licenciaturas en Psicopedagogía, Psicomotricidad y Musicoterapia y el posgrado en Dificultades de Aprendizaje. Fue nombrada profesora emérita de la FMED, maestra de la medicina uruguaya y miembro honorario de la Academia de Medicina. Fue también miembro honorario de numerosas sociedades científicas latinoamericanas.

41 Es importante señalar que, sobre el final de la dictadura, se produjo una transformación fundamental de la enseñanza superior nacional, con el reconocimiento de las formaciones impartidas por las universidades privadas. Esto generó que en la década de 1990 se crearan varias formaciones vinculadas a la psicomotricidad en diferentes instituciones, siempre de carácter universitario.

42 Para ello, las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental y la entrevista en profundidad a egresados de las dos primeras generaciones y a referentes de la formación universitaria en psicomotricidad. La intención fue rastrear tanto las redes de sentido de los discursos como sus fracturas y resignificaciones.

43 A medida que en el seno del pensamiento y la práctica médica se introducía la noción de *normalidad* como eje de referencia clínica, la naturaleza pasó a representar aquello que se consideraba normal para los seres humanos. Según el autor, en Europa las ciencias humanas se transformaron en ciencias de la normalidad y fortalecieron así los mecanismos de disciplinarización individual y se los englobó en la noción de población.

sustancialista y la sofisticación del discurso anatomofisiológico marcan de forma especial el advenimiento de las neurociencias como máxima explicación de lo humano.

Un contexto de época: la primacía de la fisiología para explicar lo humano

A comienzos del siglo xx, los estudios en patología cerebral ya habían evidenciado la ruptura en la correspondencia entre patología orgánica y síntoma, y la neurofisiología se focalizaba en la acción adaptativa del sistema nervioso, con experimentos fuera del laboratorio y la idea de que todo movimiento es significativo desde el punto de vista biológico. La neuropsiquiatría infantil comenzaba a establecer taxonomías que relacionaban lo afectivo e intelectual con lo motriz. En este marco, el médico neurólogo Ernest Dupré describió el síndrome de debilidad motriz,[44] origen de la consideración científico-técnica de la psicomotricidad. A partir de la observación de que todo débil mental posee a la vez alteraciones y retraso en su motricidad, anunció la ley del paralelismo psicomotor y estableció relaciones entre el desarrollo de la motricidad y el de la inteligencia.

> Cuanto más se estudian los desórdenes motores en los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento (Dupré, 1925, s/p).

Mas la importancia atribuida a esta figura en el ámbito psicomotor radica no solo en este paralelismo, sino también en que sostuvo la independencia de la debilidad motriz (antecedente del síntoma psicomotor) de un posible correlato neurológico, rompiendo con los presupuestos de correspondencia biunívoca entre la localización neurológica y las perturbaciones motrices de la infancia (Bergès, 1988; Levin, 1991). Dupré llegó a estas ideas a partir de la observación de su valet. Según una anécdota, este era muy torpe, pero para nada tonto, a partir de lo cual el neurólogo francés hizo una sencilla aseveración: se puede ser débil motriz sin ser débil mental. En este sentido, es interesante la tesis de Jean Bergès, importante figura de la psicomotricidad de corte psicoanalítico, de que la clínica psicomotriz se basó en la «transferencia de un neurólogo con su valet» (Bergès, 1988, p. 2). El síntoma psicomotor surge como aquello que evidencia una problemática que no puede ser explicada por causas anatómicas o fisiológicas, pero que guía una posible cura y, a la vez, traduce y produce un cierto patrón de lo sano y lo enfermo. Su deriva pedagógica, su extensión a la profilaxis de la población, sus técnicas de intervención en

44 El síndrome de debilidad motriz presenta sincinesias (movimientos involuntarios que acompañan la acción), paratonía (incapacidad de relajar de forma voluntaria una musculatura) e inhabilidades, sin que ellas puedan ser atribuidas a daños o lesiones extrapiramidales (De Ajuriaguerra y Marcelli, 1992).

el ámbito educativo son posteriores. No obstante, la influencia de la neurobiología y la dependencia del saber médico han constituido un conflicto estructural.

En este contexto, durante la primera mitad de siglo xx en Europa, se produjo, desde la neurología y la psiquiatría, todo un cuerpo teórico que fue el sostén científico de la técnica psicomotriz y de otras disciplinas focalizadas en el desarrollo del niño. Además, influyeron, en especial, la psicología genética —como explicación de los estadios de desarrollo en los que se relacionaba lo cognitivo y lo afectivo con lo motriz— y, luego, el psicoanálisis.

Uno de los principales autores que aportaron a la construcción de la base científica de la psicomotricidad fue el médico, psicólogo y pedagogo Henri Wallon.[45] Sus trabajos desde la psicobiología dan cuenta de la importancia del movimiento en el desarrollo emocional del niño. A diferencia de Dupré, quien correlacionaba la motricidad y el desarrollo de la inteligencia, Wallon la asoció con el desarrollo del carácter, lo que permitió vincular el movimiento y la emoción con el ambiente de crianza del infante (Le Camus, 1986).

Impulsado por las obras de Wallon, Edouard Guilmain (1901-1983) elaboró el primer método de evaluación psicomotriz, acompañado por una propuesta de ejercicios para reeducar la actividad tónica, la de relación y el control motor. En 1935 publicó su libro *Fonctions psycho-motrices et troubles du comportament* y en 1948, *Test moteurs et psycho-moteurs*, por lo que su labor es considerada como la primera formulación técnica de la psicomotricidad (Maigre y Destrooper, 1976).

Basado en estos trabajos, Julián de Ajuriaguerra,[46] destacado neuropediatra español, nacionalizado francés, estudió profundamente las relaciones entre el tono muscular, el lenguaje corporal y la vida emocional, en especial en el lactante, y aportó nociones clave, como el *diálogo tónico*[47] *y el equipo de base.*[48]Además, describió por primera vez los síndromes psicomotores, por lo que se transformó en el verdadero artífice de los principios clínicos de la psicomotricidad. Cuando era director del Hospital Henri Rousselle, una de sus discípulas, la fisioterapeuta Giselle Soubiran (1916-2012), comenzó a plantear actividades psicomotrices y desarrolló el método

45 Wallon (1879-1962) fue profesor del Colegio de Francia, director de estudios de la Escuela Práctica de Altos Estudios y director del Instituto de Investigaciones Psicobiológicas del Niño, de París. Algunas de sus publicaciones son de obligada referencia en neuropsicología. Más allá de esto, es interesante la relación que establece Le Gaufey (1998) entre Lacan y Wallon, quienes mantuvieron vínculos personales reconocidos. Según este autor, si bien el estadio del espejo fue invención original de Lacan, elaborado durante más de veinte años, hay ciertas afinidades entre Wallon y Lacan que hicieron posible un contexto de producción, en el que Wallon «dio a la "imagen del cuerpo propio" las primeras coordenadas, totalmente matizadas de psicofisiología, pero sin dejar de tocar aquí y allá, sin parecerlo, problemas de alta metafísica relativos a la aparición de la representación como tal» (p. 8). Lacan coincidió con Wallon en que la individualidad no es un dato primario de la sensibilidad, contra toda la tradición idealista de la filosofía francesa del momento.

46 Es importante señalar que, a pesar de que la obra de De Ajuriaguerra fue influenciada por el psicoanálisis, este se adscribía al paradigma de la autoorganización de los procesos neurobiológicos y fue director de la Cátedra de Neuropsicología del Desarrollo, creada para él en el Colegio de Francia.

47 Investigó cómo el ser humano *habla* a través de su cuerpo y lo hace con y para el *otro* (representado inicialmente por la madre), comunicación que denominó *diálogo tónico*.

48 Entendido como el conjunto de factores innatos con que el niño se enfrenta al desarrollo.

de relajación psicosomática[49] para niños y adultos, como propuesta terapéutica. Junto con De Ajuriaguerra, publicó en la revista *Psiquiatría del Niño* el artículo «Indicaciones y técnicas de rehabilitación psicomotora en psiquiatría infantil», muy significativo para ese momento. En 1967, Soubiran creó el Instituto Superior de Reeducación Psicomotriz, considerado como la primera formación profesional en la materia (Bottini, 2000, p.17)

Este proceso, centrado fundamentalmente en la clínica, fue consolidando una práctica de intervención terapéutica en Francia, aunque hubo procesos similares en Alemania —con la motología y luego la motopedagogía— y en Dinamarca —con los educadores del movimiento y la relajación—.[50] Por un lado, comenzó una etapa en la que se procuraba una teoría propia de la psicomotricidad, a partir del análisis de la práctica y, por otro, se desarrolló una serie de corrientes vinculadas a la educación, que constituyeron la práctica psicomotriz educativa.[51]

Las primeras experiencias en Uruguay

El surgimiento de la psicomotricidad en nuestro país está directamente vinculado a su vertiente clínica, con una fuerte orientación médica y reeducativa. En 1957, Rebollo viajó a París, becada por el Gobierno francés,[52] y accedió a las experiencias clínicas de De Ajuriaguerra y Zazzo, y, en especial, a las técnicas psicomotrices de Soubiran, quien le proporcionó aportes teórico-prácticos para el tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje. A su regreso a Montevideo, en 1958, comenzó a trabajar en esta línea de tratamiento y conformó un equipo interdisciplinario en el Hospital de Clínicas, que se consolidó avanzada la década del sesenta.

Inicialmente, Rebollo convocó a la fisioterapeuta Berta Gordon de Arestivo, con quien había trabajado en la Escuela Roosevelt,[53] y juntas llevaron adelante las primeras intervenciones ree-

49 La relajación psicosomática consistía en un entrenamiento sensorial, cuyo objetivo era que el sujeto pudiera descomprimir y relajar, de forma progresiva y consciente, los segmentos corporales. Con este método se buscaba adaptar a la problemática del enfermo para enseñarle la técnica, de modo que él la dominara e indujera en ausencia del terapeuta. El reeducador psicomotriz partía del análisis del motivo de consulta, las demandas de los distintos actores, las motivaciones del niño en los múltiples ambientes, la historia del desarrollo —en que la vivencia del embarazo y el nacimiento, así como datos significativos del desarrollo posterior, eran fundamentales—, la indicación psiquiátrica y la ficha escolar —que expresaba el comportamiento del niño, sus dificultades y resultados—. Luego realizaba una serie de test que permitían situar al niño con relación a la norma. Con esta información, se elaboraban dos fichas: una de personalidad y otra de relajación. En esta última, se registraban características individuales, como tipología y morfología, conservación tónica de las actitudes o tendencia a la crispación, expresión del rostro, preferencia de determinadas posiciones, entre otras. Además, durante el desarrollo de la terapia se anotaban los avances en el ítem «Fase de aprendizaje» y los cambios en los síntomas que relataba el paciente en «Fase de utilización» (Soubiran y Coste, 1989).

50 Para ampliar información, ver Ruegger (2018a, 2018b).

51 Esta práctica psicomotriz era llevada adelante con niños «supuestamente normales» en instituciones educativas (Cerutti, 2009) y su desarrollo en nuestro país fue posterior al período de indagación de ese texto.

52 Obtuvo una beca de neurología para trabajar bajo la dirección del profesor Giroud en «Malformaciones del sistema nervioso provocadas experimentalmente» en la Facultad de Medicina de París.

53 La Escuela Franklin D. Roosevelt es una institución privada, fundada el 17 de noviembre de 1941, con el fin de brindar atención integral a niños y jóvenes con discapacidad motriz y trastornos asociados.

ducativas de forma experimental. Luego, y con la colaboración de Rebollo, Gordon de Arestivo realizó una estadía en el servicio de Soubiran, en Francia, con el objetivo de especializarse en las técnicas de reeducación psicomotriz. A su vuelta a Montevideo, fue la responsable de los tratamientos psicomotrices. Sobre este proceso, comenta Rebollo en una entrevista que le hicieran las psicomotricistas Cerutti y Pecelli (1991):

> Poco a poco, vamos conformando un equipo multidisciplinario en el que se integran otros técnicos: psicóloga Susana Cardus, maestras Olga Montero (no me acuerdo exactamente del orden), Carmen Pastorino, Mabel Piedra, Elena Lunch, psicóloga Perla Fitipaldi, doctoras Aída Ascer, Enriqueta Beltrán, Sonia I. de Arin, Lucía Amstron, Mirta Rodríguez y Jeannette Podbielevich. (p. 4)

Algunos de los técnicos citados arriba conformaron el cuadro docente del primer Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz de la Escuela de Colaboradores del Médico de la FMED, al que se hará referencia más adelante.

Estas prácticas reeducativas constituyeron las primeras experiencias psicomotrices en el país. «Las derivaciones a la policlínica se daban naturalmente. En aquella época se trataban las alteraciones instrumentales. Se trabajaba en pequeños grupos, atendiéndose los niños que presentaban debilidad motriz, disgrafía, dificultades motrices» (Rebollo, *en* Cerutti y Pecelli, 1991, p. 4).

Dada esta experiencia y la necesidad de un número cada vez mayor de técnicos en la clínica, Rebollo presentó ante la FMED el proyecto de creación de un curso para técnicos en reeducación psicomotriz, que fue aprobado. Rebollo, en su libro *La motricidad y sus alteraciones en el niño* (2003), manifiesta la importancia de este primer equipo interdisciplinario:

> Dedico este libro a Berta Gordon de Arestivo y a las alumnas del primer curso de Técnicos en Reeducación Psicomotriz. En 1978 emprendimos juntas una tarea pionera que llevó a la creación de la especialidad Psicomotricidad en nuestro país.
>
> A todas les agradezco la oportunidad que me dieron de enseñarles algunas cosas y de aprender muchas otras. (s/p)

Los primeros programas del curso se hicieron basados en la formación que se impartía en Francia en el Hospital de la Pitié-Salpêtrière y en la escuela privada de psicomotricidad de Soubiran [Instituto Superior de Reeducación Psicomotriz] (Cerutti y Pecelli, 1991). Para ello, Rebollo viajó nuevamente a Europa y durante su estancia de tres meses, se interiorizó en los programas de formación franceses y belgas.

> Teníamos un plan de estudios que era una hoja, que era la traducción del plan del Instituto Superior de Reeducación Psicomotriz, de Giselle Soubiran, que yo he trabajado muchísimas veces allí. Pero era la traducción y no era un plan

> de estudios, nadie aprobó el plan, porque eran todos cursos. El primer plan de estudios es el Plan 90, como plan. Tal es así que nosotros cursamos con esas hojas, y un día Rebollo nos dijo que teníamos que cursar un año más y duró un semestre más el curso. (Entrevista 5, p.1)

El enfoque inicial de la psicomotricidad queda expuesto de forma clara en el relato de una de las entrevistadas, estudiante de la primera generación.

> Durante toda la carrera que yo hice, que eran dos años, la definición era «Atender las dificultades motrices de origen emocional». Esa era la definición y así era cómo se explicaba, estaba influenciada totalmente por la impronta biologicista, mecanicista y de una concepción de la estructura neurobiológica. A partir de ahí es el aparato motor y cómo incide lo aspectos emocionales, que siempre son secundarios. Te lo digo irónicamente. (Entrevista 2, p.1)

Para implementar esta primera formación, se realizó antes un llamado, a fin de otorgar títulos por competencia notoria, y otro a docentes, a efectos de cubrir las diferentes asignaturas. La directora fue Rebollo, quien además era responsable de las materias Neuroembriología y Neuropediatría. Gordon de Arestivo fue la encargada del curso específico teórico-práctico de Psicomotricidad, Carmen Quintana asumió Psicología General y Pedagogía, y Susana Cardus, Psicología del Niño. Anatomía, Neuroanatomía, Fisiología y Psiquiatría fueron dictadas por las cátedras correspondientes de la FMED.[54]

La primera generación ingresó en 1978 a un curso de dos años, desarrollado en el marco de la Cátedra de Neuropediatría. Según los entrevistados, la primera intención era completar la formación y reconocer el trabajo de un grupo de jóvenes que venían colaborando de forma honoraria, por lo que el ingreso fue limitado mediante una prueba de dominio biológico.[55]

> […] había examen de admisión en ese momento, y estudié bien al estilo estudiante de secundaria, tenía la bolilla y estudiaba. Aparato locomotor me tocó y yo repetí como un lorito, pero, bueno, salvé. Fui una de las 10 que quedamos. […] De esa generación, entró todo el grupo que ya trabajaba con Rebollo. Hay toda una historia, no vamos a entrar en eso, una historia no oficial, digamos. Pero no importa eso. Ahí entramos tres o cuatro que éramos de afuera, el resto ya estaba. (Entrevista 2, p.1)

Sobre las características de esta primera formación, el psicomotricista Juan Mila, egresado y director actual de la carrera, señaló:

54 Todos los docentes fueron nombrados por la facultad como titulares honorarios, lo que denota lo incipiente de esta etapa. Esta situación se mantuvo desde 1978 hasta 1985.

55 Si bien es cierto que la limitación al ingreso fue y es una característica de esta formación universitaria, y de las motivaciones o interpretaciones de los actores consultados, también fue una política que tomó fuerza durante esta época, impulsada por la intervención.

> En un principio, los psicomotricistas del Uruguay nos formábamos con programas de estudio replicados de los franceses, por lo que tuvimos un perfil de egreso profesional de reeducadores psicomotrices, con competencia para intervenir a nivel terapéutico, pero no a nivel de diagnóstico, en los ámbitos de la estimulación temprana y de las dificultades de aprendizaje. Nuestra formación contemplaba el trabajo técnico profesional con lactantes, preescolares, escolares y adolescentes. Personalmente, como estudiante, pese a ser formado para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, nunca puse un pie en una escuela. Nuestra formación era intrahospitalaria y enfocada a nivel remedial, vinculada a la patología. (Mila, 2008, p. 32)

No obstante, el estímulo por comprender las problemáticas y aportar (o aplicar) las soluciones que provenían del método francés a la terapéutica de niños constituyó un desafío para estos primeros estudiantes. El dominio práctico desigual entre unos y otros por el menor tiempo de experimentación convocó el deseo de saber más allá de la formación inicial. Es interesante analizar el aprendizaje continuo de estos egresados, que coinciden en que «uno hacía su formación en el campo clínico y de la práctica» (Entrevista 2, p. 2).

Otra característica sobresaliente es que estos primeros egresados, de las generaciones de 1978 y 1980, conformaron grupos de estudio, con referentes tanto de la psicología como de la psiquiatría y el psicoanálisis nacional, buscaron interactuar con psicomotricistas extranjeros, viajaron al exterior para aprender e invitaron a estos últimos a participar en la formación continua.

> Nosotros éramos unos pichones de neurólogos infantiles, interveníamos en todo, pero con la mano férrea de Rebollo nosotros no hacíamos diagnóstico. […] Los que nos recibimos formamos las dos primeras generaciones. Hicimos un camino que terminó en todo esto que existe ahora. Pero en aquel momento nosotros trabajábamos por prescripción médica, es decir, el pediatra decía cuándo empezaba el tratamiento y cuándo terminaba el tratamiento. (Entrevista 5, p. 2)

Un hecho histórico de este período que es importante remarcar es la fundación de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad (AUP), el 30 de setiembre de 1980, en el marco de una muy incipiente disciplina. Este espacio, permanentemente vinculado al ámbito universitario, constituyó un motor indiscutible para el desarrollo académico y profesional y para su legitimación en Uruguay.[56]

Resulta interesante relacionar estos acontecimientos con algunos textos de la amplia producción académica de Rebollo. Destacamos, en especial, el libro *El niño lesionado cerebral. Clínica, diagnóstico y tratamiento* (1968), una compilación de las disertaciones presentadas en el

56 La relación entre la formación en psicomotricidad pública y la AUP era tal que, hasta que se creó la carrera privada en la Universidad Católica, la biblioteca de la AUP funcionaba en el 4.° piso del Hospital de Clínicas. «Nosotros le prestábamos a la asociación el espacio, el lugar, teléfono, todo funcionaba ahí» (Entrevista 5, p.14).

seminario homónimo, que la autora organizó en 1967 en el marco de las celebraciones por los cuarenta años del Instituto de Neurología. Lo primero que llama la atención es que la denominación *lesionado cerebral* es una categorización solo utilizada en niños. Pero lo más significativo, como contexto de época, es que la preocupación investigativa de este seminario no estaba centrada en comprender ciertas alteraciones conductuales y de aprendizaje observadas en niños con problemas neurológicos ciertos, «sino su presencia también en niños sin sintomatología neurológica evidente, por lo que se pensó, en este caso, en la denominación de *lesión cerebral mínima*»[57] (Rebollo, 1968, p. 15).

No obstante, en el único texto del libro no escrito por un especialista o investigador clínico se manifiesta la necesidad de definir un cuadro clínico para atender o ayudar a un niño cuya sintomatología es que no aprende «como los otros». En el capítulo «Tratamiento pedagógico», de la consejera de Enseñanza Primaria y Normal Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, esta detalla, luego de agradecer la invitación, los riesgos de encasillar a los niños en un diagnóstico médico:

> Es motivo de intensa gratificación para nosotros, educadores, el poder participar en discusiones interdisciplinarias con la finalidad de enfocar la problemática que plantean los niños con lesiones cerebrales o, como hemos de llamarlos de acuerdo con la exposición que hemos de efectuar en este seminario, *niños con inhabilidades específicas para el aprendizaje*.
>
> […] Frente al término *lesionado cerebral*, lo primero que un educador se plantea es si este es un concepto útil, operativo. ¿Qué importancia tiene para la organización de un programa educativo el establecer la lesión orgánica de un niño?
>
> […] Lo que el maestro debe saber es la secuencia del desarrollo intelectual y los problemas de aprendizaje y conducta que el niño puede revelar. […] El peligro de etiquetar a un niño como lesionado cerebral, superdotado, con trastornos emocionales o retardo mental descansa en el hecho de que la mayoría de las veces la etiqueta se vuelve mucho más importante que el niño mismo. (García Etchegoyen, en Rebollo, 1968, pp. 109-110)

En el «Resumen final» del libro, Rebollo da cuenta del problema que se está gestando. Por un lado, la evidencia no permite afirmar una etiología orgánica, pero, aunque psicógena o ambiental, las consecuencias serán circunscriptas, explicadas e incluso anticipadas, en función de que se las conciba como alteraciones del sistema nervioso central.

> Creo que todos estaremos de acuerdo en que, desde el punto de vista conceptual, el niño con lesión cerebral mínima no tiene una lesión cerebral demostrada. Tiene probablemente una inmadurez del sistema nervioso que nos es muy difícil de diferenciar de la disfunción, ya que un sistema nervioso

57 El resaltado es nuestro.

> inmaduro tiene un funcionamiento que no corresponde a la de un sistema nervioso de un niño normal de la misma edad.
>
> Que esta disfunción, o como se la quiera llamar, se pone de manifiesto por una serie de signos, que es un síndrome, en el que predomina el problema psicológico. Pero, además de los problemas de aprendizaje y conducta, puede haber pequeños signos que traducen una alteración de las funciones estrictamente neurológicas, fundamentalmente motoras y simbólicas. (Rebollo, 1968, p. 133)

Esta búsqueda para conocer y ayudar a superar, o atenuar, estas dificultades o disfunciones caracterizará la obra de esta investigadora. En 1972, Rebollo publica el libro *Disfunción cerebral mínima*, término al que se adscribe para sustituir el de *lesión cerebral mínima*.

> Sin embargo, a pesar de que se ha querido eliminar del síndrome su origen lesional, se sigue usando el término de *lesión cerebral mínima*, lesionado, organicidad.
>
> Esto no tendría importancia si, al utilizar el término, se supiera que nos estamos refiriendo solamente a un síndrome conductual determinado y nada más, ya que el término no implica una base anatómica, lesional.
>
> No existiendo una lesión evidente, se piensa que lo que existe es una alteración funcional. Por este motivo, se introdujo el término *disfunción cerebral mínima*. (Rebollo, 1972, p. 9)

Más adelante, en el libro de su autoría *La motricidad y sus alteraciones en el niño* (2003), Rebollo se centró en ciertos cuadros clínicos vinculados a síntomas motores. En el texto, comienza conceptualizando la motricidad y su desarrollo, describiendo las características en las diferentes edades y los factores que lo condicionan. En función de esto, plantea la exploración de la motricidad en el recién nacido, el lactante y el niño de entre 3 y 12 años. En la segunda parte del libro, detalla las alteraciones infantiles identificadas y las clasifica en: retardos del desarrollo, como torpeza motriz, debilidad motriz y dispraxias; alteraciones lesionales seculares y progresivas, y alteraciones funcionales, entre ellas, las alteraciones psicomotrices, de la cantidad de movimiento y tónicas. Interesa, en particular, dar cuenta de las alteraciones psicomotrices no solo por el tema que estamos abordando, sino por la proximidad o el vínculo con las discusiones antes propuestas con respecto a la disfunción cerebral mínima. Rebollo las conceptualiza así:

> Ellas son alteraciones de los movimientos de causa psicológica. Ya hemos visto que a través del movimiento se expresa todo lo que el individuo es, su personalidad, con los aspectos cognitivos y afectivos.
>
> Las conexiones del sistema límbico y los núcleos basales, a través de los núcleos septales y del núcleo accumbens, explicarían los cambios cualitativos y cuantitativos, de los movimientos, en los que el tono tiene una importante participación. […] Las alteraciones psicomotrices son aquellas alteraciones

> de los movimientos que evidencian la existencia de problemas emocionales.
> (Rebollo, 2003, p. 197)

En el próximo apartado, se analiza la formación de los primeros técnicos de reeducación psicomotriz uruguayos como efecto de este proceso histórico.

El Plan de estudios 1978: Técnicos en Reeducación Psicomotriz

El Plan de estudios 1978 constituía una formación de tres años inscripta en la Escuela de Colaboradores del Médico (hoy Escuela Universitaria de Tecnología Médica). El documento de la época, más que un diseño curricular, era un programa para el Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz, como su nombre lo indica. Incluía un listado de las materias y sus contenidos, sin aclaración de bibliografía, y la única referencia a su calidad era la mención de la carga horaria y del carácter teórico o teórico-práctico de sus asignaturas. Estaba constituido por diez unidades curriculares, algunas de carácter generalista y otras específicas, con una elevada carga horaria destinada a la práctica clínica. Esta relación teoría-práctica es propia de las formaciones de carácter técnico. Se presenta a continuación el esquema de la propuesta curricular.

Unidades curriculares del Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz

Asignaturas	Carga horaria	
	Teórico	Teórico-práctico
Bases Anátomo-Fisiológicas		48
Desarrollo del Sistema Nervioso		36
Psicología General	64	
Psicología del Niño	64	
Interpretación del Estudio Psicopedagógico		64
Nociones de Neuropediatría		36
Nociones de Psiquiatría Infantil	16	16
Nociones Básicas sobre Rehabilitación y Reeducación		320
Reeducación Psicomotriz		320
Pedagogía y Didáctica	64	
Totales	208	840

En una primera lectura, se puede ver, reflejados de manera evidente, los campos disciplinares que conformaron la psicomotricidad: las ciencias biológicas, representadas por la neurofisiología, la neuropediatría y la psiquiatría, como disciplinas médicas hegemónicas en la definición

de lo patológico y lo normal; la psicología y la pedagogía, como fuentes teóricas para la construcción del rol profesional, y la formación práctica, enfocada en el ámbito de la reeducación.

Los conocimientos de corte biológico (saber del cuerpo anatomofisiológico) se referían exclusivamente al aparato locomotor y al sistema nervioso, como puede observarse al analizar los contenidos programáticos que se presentan en Bases Anátomo-Fisiológicas y Desarrollo del Sistema Nervioso. Ambos cursos estaban centrados en la información anatómica y fisiológica necesaria para identificar las bases neurofisiológicas del aprendizaje y comprender la integración, el funcionamiento y el desarrollo de la motricidad.

En cuanto a Nociones de Neuropediatría y Nociones de Psiquiatría, como sus nombres lo indican, abarcaban contenidos esquemáticos acerca de las posibles patológicas con las que se relacionaría el técnico psicomotriz.

> 6. Nociones de Neuropediatría
>
> 6.1. Retardos del desarrollo y su tratamiento (bases teóricas de la estimulación temprana).
>
> 6.2. Disfunciones cerebrales: DCM [disfunción cerebral mínima]. Epilepsia. Parálisis cerebral. Retardo mental.
>
> 6.3. Alteraciones del lenguaje: retardos en la adquisición del lenguaje, disfasias.
>
> 6.4. Dificultades del aprendizaje escolar, dificultades inespecíficas, por alteraciones sensoriales, por alteraciones motrices, psicógenas, etc. Dislexia. Discalculia. Disgrafía.
>
> 6.5. Psicomotricidad y sus alteraciones. Concepto de psicomotricidad. Evolución de la psicomotricidad. Características de las diferentes edades: recién nacido, lactante, preescolar y escolar. Tipos psicomotores. Alteraciones de la psicomotricidad, tratamiento. (FMED, 1978, p. 4)

Es muy importante destacar que era en la última unidad de este programa que se incluía por primera vez a la psicomotricidad en el diseño curricular. No parece casual que fuera en el curso de Neuropediatría y estrechamente asociado al concepto de alteración, tal como surgieron el campo psicomotriz y la formación profesional. En la primera unidad, entre paréntesis, se aclaraba que las bases teóricas para compensar «lo retrasado o demorado» estaban en el desarrollo enfocado desde la neuropediatría.

Llama la atención la baja carga horaria. Partía de la noción de psicopatología, para después abarcar los problemas de conducta más frecuentes (como la inapetencia, la onicofagia, el espasmo del sollozo y —sorprendentemente desde una perspectiva actual— la masturbación), la neurosis y la psicosis.

Las unidades curriculares 8 y 9 del documento constituían la formación específica del futuro técnico psicomotriz: Nociones Básicas sobre Rehabilitación y Reeducación, y Reeducación Psicomotriz, ambas con una elevada carga horaria, de 10 horas semanales durante un año. Los contenidos de la primera eran acotados y parecían expresar el rol asignado al psicomotricista en el marco de un equipo con funciones definidas con claridad para cada uno de los participantes.

Reeducación Psicomotriz, nudo específico de la formación, estaba organizado en dos grandes subunidades que daban cuenta de la tarea para la que se estaba instruyendo a este técnico: estimulación temprana y reeducación psicomotriz. La primera subunidad planteaba lo siguiente:

> 9.1. Estimulación temprana.
>
> Bases de la estimulación.
>
> Niños a los que se aplica.
>
> Resultados de la estimulación.
>
> Evaluación de las características del niño, de la madre y del medio familiar.
>
> Evaluación de la interacción madre-hijo.
>
> Estimulación de las funciones sensoriales: tacto, visión, audición, gusto, olfato y kinestesia.
>
> Estimulación de las funciones motoras: tono, postura, equilibrio, prehensión, marcha.
>
> Reeducación de las praxias.
>
> Estimulación del lenguaje.
>
> Realización de planos de estimulación.
>
> Enseñanza a las madres, controles periódicos. (FMED, 1978, p. 5)

Resulta interesante que, aunque el programa para esta formación y los conocimientos teóricos y prácticos que incluía se enfocaban en la reeducación, este listado de tareas estaba más cercano a habilitar o prevenir que a reeducar. No obstante, se puede pensar que los pacientes derivados a este técnico pudieran presentar *a posteriori* problemas en su desarrollo, que era importante atender lo más pronto posible. La estimulación temprana en su relación con lo normal y lo patológico constituye un conflicto teórico y práctico, cuyo desarrollo excede a este trabajo.[58] Pero interesa evidenciar que esta inclinación a ver como reeducación algo que aún

58 Surge de ese debate toda una terminología, como *estimulación oportuna*, *estimulación precoz*, *atención a la primera infancia en contextos de vulnerabilidad*, entre otras, con mayor o menor incidencia de una perspectiva biologicista, desarrollista o cultural y una delimitación difusa del ámbito de actuación. En el marco específicamente terapéutico o clínico del lactante, encontramos enfoques que oscilan entre encuadres comportamentales y psicoanalíticos (*cf.* Freire de Garbarino, 1992; Díaz Rosello *et al.,* 1991).

no ha ocurrido da cuenta de una interpretación de la enfermedad y del síntoma, en la que el discurso médico conforma la enfermedad.[59] La relación causal entre el padecimiento del paciente y una evidencia orgánica, como se vio, atraviesa a la psicomotricidad desde su constitución. Además, llama la atención el rol que sobre el final del apartado se le asigna al reeducador psicomotriz de «enseñanza a las madres». El programa de contenidos no especificaba qué era lo que podía enseñar este técnico, pero un análisis de conjunto del apartado permite elaborar algunas hipótesis. El conocimiento del desarrollo normal y la aplicación de evaluaciones lo habilitaban a instruir a las madres sobre cómo estimular a sus hijos en función de las particularidades (estadísticas) observadas en los test, el diagnóstico y las derivaciones. Había un supuesto saber del técnico psicomotriz acerca de cómo debía evolucionar ese niño, que se vinculaba a los modos de crianza. El psicomotricista asesoraba y guiaba a los padres en cuanto a cómo alimentar a su hijo, cómo y dónde debía dormir, cómo sostenerlo, cómo hablarle y cómo jugar con él; los resultados eran evaluados con controles de peso, de logros motores y de objetivación de las respuestas sociales, entre otras conductas. Esta referencia a la necesidad de estimular a los niños de forma temprana, el hecho de llamarlos *pacientes* y la posibilidad de orientar la crianza dan cuenta de los límites difusos entre pedagogía y medicina. Si bien el currículo refería a la enseñanza, lo que aquí se despliega es educación del cuerpo en términos biopolíticos, en la medida en que el poder era «cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, y de intervenir sobre la manera de vivir, y sobre el "cómo" de la vida» (Foucault, 2001, p. 224). En este sentido, la intromisión en las prácticas de crianza objetivadas en las funciones sensoriales y motoras, en el lenguaje como adquisición y en la interacción madre-hijo-familia era un proceso que se hacía directamente sobre los cuerpos del bebé y la madre en un doble efecto normalizador (individuo y población).

La última unidad curricular que presentaba el programa era Pedagogía y Didáctica. La inclusión de esta materia revela una solidaridad entre varios procesos: la higiene y la moral; la pedagogía, la psicología y la medicina. Proponía, a partir de la diferenciación entre la pedagogía, la educación, la didáctica y el aprendizaje, profundizar en la influencia de la psicología en la educación, para, finalmente, conceptualizar la psicopedagogía.

La segunda y tercera partes de esta asignatura coincidían con «Pedagogía y didáctica aplicadas» (FMED, 1978, p.6), pero trataban exclusivamente de la educación especial e incorporaban no solo su historia y sus características, sino también nociones, como pedagogía terapéutica,

59 Muchos autores han estudiado desde diferentes marcos teóricos las transformaciones del saber médico y de su práctica diagnóstica. Hay acuerdo en que hasta la baja Edad Media el diagnóstico médico se basaba en la observación y el diálogo con el enfermo, con el fin de identificar la constitución subjetiva de su problema. Desde el siglo xv, se produce un cambio que permite que esa «exploración sea regulada mediante pautas previa y reflexivamente establecidas y que quede, a la vez, progresivamente sometida a la cuantificación que las invenciones técnicas de los físicos y los químicos van ofreciendo» (Laín Entralgo, 1954, p. 358). La semiología se matemiza e instrumentaliza a partir del traslado de la preocupación investigativa del cuerpo del enfermo al de la enfermedad, el ambiente y los modos de enfermar no individuales sino colectivos (constituciones epidémicas). Sobre dos enfoques distintos de este proceso, *cf.* Laín Entralgo, 1954, y Foucault, 1974.

inhabilidad, problemas de aprendizaje, diagnóstico diferencial y estudio psicopedagógico, así como aspectos instrumentales, por ejemplo, orientaciones didácticas, materiales didácticos y actividades complementarias.

El campo de dominio del técnico psicomotriz parecía estar más relacionado con la aplicación de ciertos métodos y técnicas que con las configuraciones discursivas de las que estas técnicas constituían aplicaciones. Este rol se combinaba, según nos relata uno de los entrevistados, con modelos estereotipados de patologías y síntomas que, por ser conocidas (y no cuestionadas), permitían estandarizar los casos y planificar por adelantado la tarea de forma precisa:

> […] observamos mucho a Berta [Gordon] y después teníamos grupos a cargo, era un honor, trabajábamos con túnica blanca. Entonces tenía un grupo, tres niños tenían dificultades en coordinación, dificultades en el equilibrio. Yo iba y preparaba clases donde hacía determinados ejercicios, bien pautados. Y así iba con mi cuadernito, todo anotado. En realidad, yo prácticamente me pautaba todo mi trabajo de un mes, excelente trabajo, así estaba evaluada. En aquel momento era eso lo que teníamos que hacer. Y se lo digo a los estudiantes, porque en pocos años —estoy hablando del ochenta— es mucho en la vida, pero no es tanto para la historia de una disciplina, son 36 años, es muy poco. Y el cambio que ha tenido. Porque si ahora alguien me trae eso le digo: «Tiralo a la basura», ¿no? (Entrevista 2, p. 10)

La formación de estos nuevos profesionales de la salud, aparentemente, también se caracterizaba por el contacto continuo con la clínica, el caso y el médico, por la observación y la experimentación. La falta y el deseo de saber caracterizaron el discurso de las primeras generaciones en una permanente contradicción con aquello que relatan que estaba previsto que les enseñaran e hicieran. Puede ser que esta discordancia responda a una reacción ante modelos explicativos estereotipados y repetitivos que no alcanzaban a dar respuesta a problemáticas que despertaban fuertemente su sensibilidad (el sufrimiento se hacía oír) o que el contacto con el saber en su dimensión de falta entre sujetos en diferentes posiciones frente a este, en un marco experimental y con la ciencia como discurso, haya generado una enseñanza vinculada a la investigación, pero no sistemática ni objetivo del currículo.

La infancia como efecto del desarrollo

En este apartado, interesa, en particular, dar cuenta del lugar central de la noción de desarrollo en el surgimiento de la psicomotricidad, al punto de sostener que ella no hubiera sido posible sin la convicción de que la infancia es una etapa cronológica, caracterizada por, o dependiente de, la relación entre crecimiento, desarrollo y maduración. La idea naturalizada de un desarrollo progresivo basado en la memoria como facultad para acumular aprendizajes cada vez más complejos y ajustados al medio ha sido un problema teórico desde los comienzos del psicoanálisis y una

diferencia central con la psicología y la biología. En su seminario *Las psicosis*, Lacan (1955-1956) analiza el planteo de Freud sobre el papel de la memoria en el desarrollo del sujeto y sostiene:

> Lo esencialmente nuevo en la teoría [de Freud] es la afirmación de que la memoria no es simple, que es plural, múltiple, registrada bajo diversas formas. […] Conciencia y memoria en cuanto tales se excluyen. Acerca de este punto, Freud jamás varió. Siempre le pareció que la memoria pura, en tanto inscripción y adquisición por el sujeto de una nueva posibilidad de reacción, debía permanecer completamente inmanente al mecanismo y no hacer intervenir captación alguna del sujeto por sí mismo. (Lacan, 2009, p. 258)

Otro elemento que atraviesa los discursos curriculares y de los entrevistados, que no se puede dejar de lado, es la necesidad de conocer taxonómicamente el desarrollo *normal* para poder proceder. Incluso, en muchos casos, se explicita o puede interpretarse que la comprensión de determinados temas solo puede alcanzarse y verificarse de acuerdo con esa información.

A partir de esta idea, se establece otra noción fundamental: el binomio salud-enfermedad. En todo momento, el concepto de *salud* que se presenta está indisolublemente unido al concepto de *enfermedad*, sea para advertirla de forma temprana, controlar sus efectos o curarla. Esta relación está pautada por cuánto se desvía el desarrollo de la normalidad, entendida como parámetro de logros estandarizados.

Entendemos que esta noción de *salud* funcionó a modo de paradigma en la psicomotricidad uruguaya de los inicios, lo que hacía prácticamente imposible pensar lo psicomotor por fuera del discurso biológico y comportamental, en el que cuerpo y sujeto son predecibles (sujeto psicológico). De alguna manera, este compromiso ético y técnico de actuar «lo más tempranamente posible» inhibe la posibilidad de otros enfoques teóricos y orienta *a priori* la práctica. En este marco, tanto lo social, lo cultural y lo histórico como lo contingente, característico de la dimensión del sujeto y el saber, solo pueden ser considerados o funcionan como instrumentos para comprender la desviación, para encontrar posibles causas y definir la terapéutica más eficaz atendiendo o preparando el ambiente más adecuado. En este entramado discursivo, la infancia quedó atrapada en escalas de desarrollo y testificaciones que la definían cronológicamente.

Además, se puede visualizar una característica propia y estructurante del campo en surgimiento: el *desarrollo psicomotor*. Aún incipiente en la etapa analizada, tensionaba el desarrollo, entendido como logros motores objetivables y determinados neurobiológicamente. Pero esta subjetivación del movimiento mantenía la posibilidad de un desarrollo lineal, positivo, objetivable y evaluable, motivo de cuestionamiento *a posteriori*.

Como sostiene Ana María Fernández:

> A fines del siglo XIX y comienzos del XX surge la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que les prestaron la noción de sujeto y de conocimiento y, por lo tanto, un modo de concepción del aprendizaje. En forma muy esquemática es posible señalar que la Denkpsicologie (psicología del pensamiento, hoy nombrada como psicología cognitiva) tiende a un ideal de desarrollo y se funda en una idea central que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma dicha unidad. (Fernández Caraballo, 2014, pp. 21-22)

Este modelo de desarrollo permitió estandarizar fases esperables cronológicamente, lo que supuso regularidad, linealidad y correlatos biológicos implicados en una idea de superación ascendente. En este marco, la tarea de padres y educadores pasó a estar condicionada por estos datos científicos. Por ende, si de esta capacidad biológicamente determinada y psicológicamente conducida dependían la moralidad, la cultura y la posibilidad de realización, cómo no atenderla lo más temprano posible. Como consecuencia, el niño fue el centro de las preocupaciones educativas y terapéuticas.

Consideraciones finales

La psicomotricidad uruguaya se originó como dispositivo clínico-pedagógico que actuaba de forma temprana cuando los niños presentaban alteraciones evidentes o esperables. Se centraba en un cuerpo instrumental que, aunque sostenido desde la neurofisiología, mantenía una distancia con ella en términos de incógnita. Esta se resolvía mediante la seguridad que aportaban la evaluación psicomotriz, los tipos psicomotores y las técnicas de intervención ordenadas y pautadas.

Se podría afirmar, de acuerdo con los resultados de la primera etapa de la investigación *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay*, que la emergencia de la técnica psicomotriz en nuestro país se sostuvo en la naturalización de los discursos eugenésicos, higienistas y desarrollistas, así como en un conjunto de saberes y prácticas, en que la neurofisiología, la psicología y el psicoanálisis se tensaron como discursos instituyentes.

Si bien la tarea del técnico psicomotriz estuvo, desde su inicio, vinculada a las dificultades de aprendizaje y la inadaptación escolar, este no era un actor de la escuela ni formaba parte del «cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de “elaborados” códigos teóricos» (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 15). No se capacitaba en institutos normales ni su rol político-pedagógico era el de formar a la clase trabajadora según los códigos dominantes, como el maestro y otros educadores de la escuela, en tanto representantes del Estado. Pero asumió una función médico-pedagógica: había un supuesto saber del cuerpo del niño que el

psicomotricista dominaba y, por ello, podía identificar las conductas patológicas y los desarrollos retrasados y luego orientar en las técnicas específicas para estimular o subsanar el déficit, normalizando y normativizando.

El potencial del psicomotricista radicaba en vincular la educación con la salud mental (o visualizar la relación). El origen de la psicomotricidad estuvo marcado por la tendencia a pensarse desde el síntoma clínico. Entre la enfermedad y la cura se instaló un conocimiento que determinaba que el síntoma lo era *a priori*. La evaluación psicomotriz constituyó una práctica que, más allá de las discusiones sobre su pertinencia, determinaba u orientaba no solo la clínica, sino también el enfoque psicomotriz.

Desde el comienzo, el saber autorizado para dar respuestas ha sido la ciencia, representada por la neurofisiología y la psiquiatría, pero como parte de un proceso de medicalización general de lo social. En este caso, el problema era el sujeto sufriente que no podía *desarrollarse*, *adaptarse* ni *escolarizarse* y, en ese no poder, delataba la fragmentación de la estructura. Por un lado, la psicomotricidad surgió al cuestionar el modo legítimo de explicar las enfermedades en la medicina, a fin de atender un problema para el saber científico de la época. Pero, por otro, fue funcional a ese dispositivo de poder, como plantea la psicomotricista Débora Gribov (2015) en su libro *Psicomotricidad: disciplina en debate. Problematizando nuestras prácticas*:

> Frente a situaciones donde las respuestas resultan insuficientes, el propio sistema hegemónico de poder construye las herramientas que le son funcionales a modo de «panóptico» (Foucault, 1997), que le permiten tolerar y camuflar las debilidades del saber médico. (p. 13)

Por consiguiente, la referida disciplina surge como discurso funcional al saber médico, en la medida en que permite, desde la misma lógica y las mismas relaciones de poder, dar respuesta a aquello que parecía escaparse.

La discusión sobre el síntoma ha acompañado la producción del saber psicomotriz y suele ser el eje de delimitación discursiva entre las concepciones de educación, reeducación y terapia, y en la selección de los métodos o técnicas de intervención hasta el día de hoy. Pero el proceso llevado adelante, más allá de sus contradicciones, se ha sostenido en la comprensión de la patología (de *pathos*) como padecimiento que convoca el auxilio y no como anomalía, más cerca de la escucha del sufrimiento y su historia que de una suerte de objetivación de la enfermedad.

Incluso, es un ejemplo de esto el caso paradigmático del cuadro clínico de disfunción cerebral mínima, vinculado directamente, como se vio, a la historia de los trastornos psicomotrices. La idea de *mínimo*, unida a una categorización de *disfunción cerebral*, la interroga en términos orgánicos en dos sentidos. Por un lado, se busca sostener la patología en una lógica a futuro

empirista: es tan pequeño o casual el problema neurobiológico que no puede ser percibido o identificado aún, pero existe o existirá. En otro sentido, es mínimo porque no hay un problema orgánico. El síntoma es un sufrimiento para el niño y se muestra al otro corporalmente. En este terreno, en el que el discurso médico visualiza el problema del síntoma y no la causa, se ubican los trastornos psicomotores.

Es válido, en este contexto, dejar abierta la pregunta sobre qué infancia se produjo en este entramado discursivo. Los intentos de esas primeras mujeres lideradas por Rebollo estaban genuina y auténticamente respondiendo a las lógicas de su tiempo. En su preocupación por aquellos niños que no podían ser escolarizados o padecían este proceso, consolidaban la distinción entre una infancia normal y una anormal, pero también buscaban responder a la imposibilidad para adaptarse a ese mundo de expectativas que abre la escuela. Esta fue una preocupación permanente de Rebollo. En el comienzo de su libro *Dificultades de aprendizaje* (1996), parte de una serie de estadísticas nacionales e internacionales sobre la repetición en primer año escolar, que en 1975 superaba el 25 %:

> Las dificultades escolares se hicieron evidentes en este siglo, cuando la enseñanza escolar se hizo obligatoria. En el siglo pasado concurrían a la escuela los niños mejor dotados y de mejor medio socio-económico-cultural. Cuando un niño tenía dificultades se le sacaba de la escuela, sin que ello representara un problema individual o social. La obligatoriedad de la enseñanza hizo acceder a ella a todos los niños y se puso así de manifiesto que algunos aprenden y otros no con los métodos habituales de enseñanza. […] Aquí trataremos de abordar los diferentes aspectos del niño con dificultades para aprender. Trataremos de definir sus dificultades, de analizar sus bases anatomofisiológicas, sus causas, sus síntomas, su diagnóstico, pronóstico y tratamiento. (1996, pp. 9-10)

El sufrimiento de esos niños evidenciaba las exigencias que la escuela nacional trajo consigo. Su naturalización como realidad social asimiló al niño con lo escolar y, en este proceso, se instauró un ideal que uniformizó, clasificó y reprodujo desigualdades.

Pero la escuela era, y es también, una oportunidad de convivencia, de formar parte de la nueva generación, acceder a la historia cultural, salir de la familia y entrar a otros mundos posibles (Masschelein y Simons, 2014; Larrosa 2018).

Dos caras que marcan el surgimiento de una preocupación teórica y técnica sobre la inadaptación escolar y los problemas de aprendizaje que consolidará a la infancia como una etapa de la vida, cronológicamente predecible. Con este telón de fondo, las posibilidades del infante humano tendieron a quedar atrapadas entre el esfuerzo individual y las taxonomías patologizantes.

Referencias bibliográficas

Behares, L.E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Departamento de Publicación de la Universidad de la República, CSIC.

Bergès, J. (1988). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. En *Cuerpo y comunicación* (pp. 11-20). Pirámide.

Bottini, P. (Comp.). (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila.

Camps, C. y Mila, J. (Coords.). (2011). *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Miño y Dávila.

Cerutti, A. (Coord.). (2009). *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido… al camino por andar*. Prensa Médica Latinoamericana.

Cerutti, A. y Pecelli, R. M. (1991). Entrevista con la Prof. Dra. Antonieta Rebollo. *Cuadernos de Psicomotricidad 1*. Impresos M., 3-6.

De Ajuriaguerra, J. y Marcelli, D. (1992). *Manual de psicopatología del niño*. Masson.

Díaz Rosello, J. L.; Guerra, V.; Strauch, M.; Rodríguez Rega, C. y Bernardi, R. (1991). *La madre y su bebé. Primeras interacciones.* Roca Viva.

Dupré, E. (1925). *Pathologie De L'imagination et De l'émotivité*. Payot.

Facultad de Medicina (1978). *Programa del Curso para Técnicos en Reeducación Psicomotriz*. Escuela de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República.

Fernández Caraballo, A. M. (2014). *El aprendizaje en cuestión*. Ediciones de la Fuga.

Foucault, M. (1974). Nacimiento de la medicina social. En *Estrategias de poder. Obras esenciales*, vol. II, pp.363-384. Paidós, 1999.

Foucault, M. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica, 2006.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975- 1976).* Fondo de Cultura Económica.

Freire de Garbarino, M. (1992). *Interacción temprana. Investigación y terapéutica breve*. Roca Viva.

Gribov, D. (coord.). (2015). *Psicomotricidad: disciplina en debate. Problematizando nuestras prácticas.* Psicolibros.

Lacan, J. (2009). *El Seminario 3. Las psicosis*. Paidós.

Laín Entralgo, P. (1954). *Historia de la medicina: medicina moderna y contemporánea*. Científico-Técnica.

Larrosa Bondía, J. (Comp.). (2018). *Elogio de la escuela.* Miño y Dávila.

Le Camus, J. (1986). *O corpo em discusão*. Artes Médicas.

Le Gaufey, G. (1998). *El lazo especular. Un estudio travesero de la unidad imaginaria*. Edelp, Ecole Lacanienne Psychanalyse.

Levin, E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Nueva Visión.

Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Morata.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Miño y Dávila.

Rebollo, M. A. (Comp.). (1968). *El niño lesionado cerebral. Clínica, diagnóstico y tratamiento.* Delta.

Rebollo, M. A. (Comp.). (1972). Disfunción cerebral mínima. *Anales de Neuropediatría Latinoamericana, 1*(1).

Rebollo, M. A. (1996). *Dificultades de aprendizaje*. Prensa Médica Latinoamericana.

Rebollo, M. A. (2003). *La motricidad y sus alteraciones en el niño*. Prensa Médica Latinoamericana.

Ruegger Otermin, M. C. (2018a). La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física. I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad, 7 al 9 de noviembre de 2016, Ensenada, Argentina. Debates en torno al cuerpo. En Escudero, C. (Coord.). *Actas.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 253-270.

Ruegger Otermin, M.C. (2018b). *Saber y conocimiento del cuerpo: la construcción de la psicomotricidad en Uruguay su enseñanza en la Universidad de la República.* [Tesis de maestría, Uruguay]. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20052.

Soubiran, G. y Coste, J.C. (1989). *Psicomotricidad y relajación psicosomática*. G. Núñez.

Stiker, H. J. (2005). Nueva percepción del cuerpo inválido. En A. Corbin, J. Courtine y G. Vigarello, *Historia del cuerpo (II). De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*, (pp. 236-280). Taurus.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En *Arqueología de la escuela*, (pp. 13-54). Endymion.

Principales ideas sobre infancia y retardo mental en Eloísa García Etchegoyen (1945-1980)

MARÍA PAULA GAUNA ZAPATA

> Es evidente que el retardo mental provoca el rechazo colectivo de profesionales y no profesionales, como ningún otro deficitario, y no dudamos que en la raíz de este prejuicio cultural se encuentra, consciente e inconscientemente, la razón que impide a muchos profesionales capaces entrar al campo clínico y de investigación que el problema requiere.
>
> García Etchegoyen, 1966, p. 555

Introducción

Este capítulo se detiene en el trabajo de Eloísa García Etchegoyen, maestra y psicóloga uruguaya, que, hacia el inicio de la segunda mitad de siglo XX, intervino de forma significativa en el ámbito de la educación especial. Su trabajo se basa en las corrientes intelectuales que se registran hacia los años sesenta, a favor de considerar las dificultades de aprendizaje, la infancia y el retardo mental desde una perspectiva diferente a la que predominaba en la primera mitad de siglo XX.[60] Como sostiene Alejandro Vega (2019), «en este período la figura de la maestra María Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo es la que guía los cambios tanto en la escuela especial como en la formación de maestros especializados» (s/p).

El estudio se propone, según la línea de investigación del presente libro, realizar un recorrido documental y discursivo acerca de la trayectoria de García Etchegoyen, en especial entre los años 1945 y 1980, a través de las nociones de *retardo mental* e *infancia*, con énfasis en las teorías psicológicas. Se dialoga con los trabajos publicados por el grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis (FHCE, Facultad de Psicología) que se tomó como antecedente para esta revisión. Al respecto, se considera la indagación acerca de la compleja

60 Con este trabajo se procura dar continuidad a la investigación que realicé acerca de las ideas sobre infancia anormal en el Uruguay de la primera mitad de siglo XX, en el marco del grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE]; Instituto de Psicología Clínica, Centro de Investigación Clínica en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República [UDELAR]) y de la Maestría en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, UDELAR).

narrativa que constituye la noción de niño *anormal*[61] en el Uruguay de 1919 a 1950 (Gauna, 2021), proveniente de una trama discursiva que se gestó en el contexto del movimiento eugenésico,[62] y que entiende a la anormalidad como el principal problema de la degeneración de la raza. Como lo refiere Rodríguez (2021),

> […] la infancia comenzó a ser pensada —entre otras cosas— en función del valor productivo que representaba para la economía del país. Estas ideas se articularon a los postulados eugenésicos tendientes a garantizar que los niños por nacer fuesen lo más robustos, vigorosos, sanos. (p. 12)

En este sentido, la infancia anormal se constituye para la sociedad en cuanto a peligrosidad, e improductividad y terminología peyorativa que claramente afecta hasta nuestros días la naturaleza subjetiva de estos niños (Gauna, 2019).

Foucault, a lo largo de su obra, enfatiza en la conformación del sujeto con relación a la verdad, lo cual nos conduce a rever la historia de las prácticas y los discursos en los que el sujeto emerge como efecto. En *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975),* aborda específicamente la noción de anormalidad desde una perspectiva genealógica y la vincula a lo que nombró «el sujeto peligroso» y el «monstruo». Esto aparece con la pericia psiquiátrica y la psiquiatría se compromete con el ámbito jurídico para la atención del posible sujeto peligroso o criminal. Foucault identifica entre los sujetos anormales a los monstruos, los incorregibles y los onanistas.

En Uruguay, la diferencia entre falsos y verdaderos anormales en una supuesta intención de educación hacia 1930 resulta en la imposibilidad educativa de los niños anormales, que eran los que habían sido diagnosticados con retardo mental por causa orgánica.

> […] la clasificación de la anormalidad hacia 1931 tuvo por efecto la inclusión de los «falsos anormales» en la escuela pública, por considerarse educables. Los «verdaderos anormales» y los «anormales de carácter» quedan excluidos del sistema educativo formal. Para estos sujetos estarán destinadas las Escuelas Hogar y las Escuelas Auxiliares, como forma de control, aislamiento y exclusión. (Gauna, 2021, p. 10)

61 Término utilizado principalmente durante la primera mitad de siglo xx en Uruguay para definir a aquellos sujetos diagnosticados con retardo mental, entre otros diagnósticos. Se recomienda el artículo de Camilo Rodríguez «La infancia como una problemática eugenésica en el Uruguay» (2021), y su tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria *A cien años del primer plan y métodos de enseñanza sexual en el Uruguay*. *Sus vinculaciones con el discurso eugenésico* (2020), ya que da cuenta de la eugenesia y sus consecuencias en el tratamiento de la infancia.

62 La eugenesia, teoría que propugnaba combatir la «degeneración» de la «raza», amenazada por las enfermedades y los «vicios» populares, en particular, el alcoholismo, la sífilis, la tuberculosis y las dolencias mentales, fue la creencia dominante entre los médicos del Novecientos y dio forma concreta a la utopía de una sociedad gobernada por principios extraídos de la biología (Barrán, 1999, p. 35).

Para este período, nos interesa reflexionar acerca de los trabajos de Eloísa García Etchegoyen, debido a que marcan un intento de cambio en la primacía discursiva del ámbito de la educación especial. A partir de la segunda mitad de siglo xx, se evidencia un giro discursivo que afecta a esta noción, fruto de los restos de inhumanidad de la posguerra que derivaron en otra perspectiva acerca de las personas con discapacidad. Como señala Nuria Pérez (1998) en *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial,* en los sesenta se tomó conciencia de que la vida de los niños anormales había sido anulada por la ausencia de cuidados, por lo tanto, subyacía una noción de niño cercana a la idea de muerte, y se ubicó al niño con retardo mental en un lugar casi imposible de infancia. Según Pérez (1998),

> […] corresponde, en su momento de máxima expresión, con los años 60 y 70 de nuestro siglo y, en lo que a estas disciplinas se refiere, con el auge de los movimientos antipsiquiátricos y de las propuestas antiautoritarias en educación. (p. 71)

Para García Etchegoyen, en Uruguay, es clara esta cuestión, ya que ella intenta tomar distancia del discurso eugenésico y de la medicina higienista para llegar a los discursos psi, como la psicopedagogía, el psicoanálisis y la higiene mental. Sin pensarlo, de alguna forma, intentaba que algo diferente del orden de la subjetividad, en este caso, la infancia anormal, aconteciera. García Etchegoyen se transformó en una activista que comenzó por cuestionar las narrativas y tecnologías presentes en ese tiempo, principalmente las que ubican a la inteligencia como un valor supremo para dirigir las prácticas educativas. De todos modos, como emergente de ese tiempo, es habitual encontrar en su lectura hibridación de discursos, debido a su afectación por la discursividad de la primera mitad del siglo xx, con la que debió construir los cimientos de sus ideas. De esto García Etchegoyen (1966) era consciente: «Es tan fuerte el énfasis que nuestra sociedad pone en el valor de la inteligencia, que todos nosotros, en alguna forma, hemos sido influidos por este esquema cultural» (p. 555).

Los fundamentos teóricos que analiza la autora en la noción de niño con retardo mental y sus posibilidades educativas o psicoterapéuticas se acercan a la de infancia que nos proponemos estudiar, la cual se vincula con lo que trabaja Pérez (1998): la capacidad de ser sujeto es la de poder decir «no», de ingresar crítica o subjetivamente a la verdad, la realidad y la cultura. Esta capacidad se puede relacionar con la idea de infancia como irrupción de subjetividad a contrapunto de la idea de niño. Como lo afirma Ana María Fernández (2006):

> […] desde Lacan «lo niño» entendido como «el niño», en tanto que sujeto en relación con un discurso familiar, y «lo infantil», en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo (más allá de la edad cronológica), posibilita un abordaje diferente. (p. 43)[63]

63 Jaques Lacan (1901-1981), psicoanalista francés.

El arribo de García Etchegoyen al ámbito educativo de la anormalidad se da en un contexto de relaciones autoritarias de poder previas al golpe de Estado y a la dictadura que, de alguna forma, influyeron en su pensamiento, que se vio luego interrumpido por la situación sociopolítica del país que impuso una racionalidad conservadora y disciplinante mediante el terror y el control. Su trabajo, a partir de este período, presenta rupturas en Uruguay y continuidad en otros países, de los cuales obtiene innumerables reconocimientos por su aporte en el diseño de programas y proyectos de educación especial y estimulación temprana.

Según Renfrew (1999), García Etchegoyen, en una entrevista de 1988 con el periodista uruguayo Gustavo A. Ruegger, dijo:

> En todo el continente hay centros admirables, de los que me siento parte y muy orgullosa. Como el de Jamaica, por ejemplo. Un Centro de Estimulación Temprana donde además se pone en práctica algo que siempre preconizamos: la tercera edad viniendo en ayuda de los menores con problemas de retardo. Como en República Dominicana, donde hay un trabajo verdaderamente de vanguardia. O en Venezuela, donde todo lo que yo quería para mi país está allá realizado y recibí precisamente una condecoración de su gobierno por esa acción. Como en Chile, que no necesitó de nosotros. Solo fuimos coautores. Sus técnicos se formaron acá y luego crearon allí centros admirables con distintas orientaciones, sobre todo de estimulación en las áreas marginales. Y también Argentina, Costa Rica, Panamá han iniciado la estimulación temprana y el continuado de servicios, o Colombia, donde hemos impulsado algo similar a los Centros de Atención a la Infancia y la Familia, los CAIF, que hace pocos días se lanzaron en el Uruguay mediante un acuerdo con la Unesco. Ahora se está en la etapa de integración, que también hemos apoyado desde el instituto, para favorecer el retorno a la sociedad de quienes tienen un retardo menor y no hay razón para que vivan en un *ghetto*. (en Renfrew, 1999, p. 88)

De esta manera, logra continuar con la producción intelectual que, de alguna forma, fue parte de un exilio intelectual forzado por el contexto político del país. García Etchegoyen no se atemorizaba por una subjetividad posible de la minoridad, para este caso de los niños con retardo mental, pero la dictadura silenció en Uruguay a aquellos intelectuales que intentaron ocuparse del tema.

El posible exilio intelectual que vivió García Etchegoyen durante la dictadura en Uruguay nos lleva a intentar rescatar una obra que consideramos relevante desde el punto de vista teórico para la actualidad. Para ello, se debió realizar una investigación de la obra de la autora, ya que en nuestro país son escasas las referencias actuales a su trabajo y nos encontramos con importantes vacíos en la búsqueda de publicaciones en el citado período. Gracias a la biografía escrita por Ileana Renfrew (1999) en España y el aporte de familiares y colegas, hoy nos acercamos aún más a su obra.

María Eloísa García Etchegoyen, referente del cambio en la educación especial en Uruguay

María Eloísa García Etchegoyen nació en Montevideo en 1921 y falleció en 1996. Comenzó su carrera como maestra rural en Isla Patrulla, departamento de Treinta y Tres, contexto que despertó su interés, por las dificultades de aprendizaje que detectó, lo que la llevó a formarse en los Estados Unidos (EE. UU.), donde se especializó en educación del niño con retardo mental.

Fue directora de la antigua Escuela Auxiliar, luego de la Escuela de Recuperación Psíquica n.° 1 (1949-1966), integrante del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1967-1972) y jefa de la Unidad de Educación Especial y Preescolar del Instituto Interamericano del Niño (1966-1986). En el exterior, se resalta su rol como presidenta de la red Inclusión Internacional y del Comité Interamericano de Educación (CIE), de la Organización de Estados Americanos (OEA). También fue asesora de la Organización Científica y Cultural de las Naciones Unidas (Unesco), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Comité Presidencial de los Estados Unidos para el Retardo Mental.

Durante su gestión en la Escuela de Recuperación Psíquica de Montevideo (1949-1966) se materializó el cambio central en la educación especial en Uruguay, mediante los programas que la transformaron en una escuela piloto de educación especial en América Latina, principalmente por la creación de la Clínica de Diagnóstico Preescolar para Niños Retardados y Orientación de Padres. Como lo afirmó el psicólogo Howard Norris, al visitar nuestro país como representante de la comisión Fulbright, de intercambio educacional entre Uruguay y Estados Unidos:

> Única en América Latina —en los EE. UU. solo existen desde 1858—, la clínica surgió de un proyecto que la Sra. Eloísa García E. de Lorenzo, directora de la Escuela de Recuperación Psíquica n.° 1, presentó al Consejo de Educación Primaria, por considerarla como un prerrequisito para lograr una actividad más exitosa en la escuela. (*El País*, 1962)

Además de esta clínica, se instituyó el Programa de Estimulación Precoz para Niños de Alto Riesgo, que también fue pionero en las teorías de estimulación precoz:

> La creación por la Prof. García Etchegoyen de la Clínica de Estimulación Precoz hacia el año l964, primera en el Uruguay y en el mundo, permitió nuevas expectativas para muchos niños, con discapacidades o con alto riesgo. En el caso de los niños con síndrome de Down, abrió un camino de esperanzas cuya validez hoy se puede constatar. (Renfrew, 1999, p. 20)

Cuando García Etchegoyen comenzó a dirigir la Escuela Auxiliar, creada por Emilio Verdesio, a esta concurrían pocos alumnos, cuatro maestras, una auxiliar y una cocinera. «La escuela no

tenía ni planes de enseñanza ni servicios especiales; no se hacía ni trabajo con padres ni entrenamiento de maestros, ni selección de alumnado» (Renfrew, 1999, p. 23). No se incluía a niños con retardo mental con coeficiente menor a 55 ni había terapias grupales para padres.

La trayectoria de García Etchegoyen la llevó a interesarse por las dificultades de aprendizaje y esto la impulsó a investigar acerca de las dificultades no solo en el niño con retardo mental, sino en otros, como los que viven en contextos fronterizos, por ejemplo, entre Uruguay y Brasil. Al respecto, propuso el Proyecto de Alfabetización Bilingüe en Escuelas Fronterizas (García Etchegoyen, 1967), basado en la investigación *El dialecto «fronterizo» del norte de Uruguay*, realizada por José Pedro Rona (1959).[64] El proyecto de García Etchegoyen proponía trabajar los primeros años con la lengua portuguesa para luego pasar a la española. Esta iniciativa fue fuertemente discutida y generó el rechazo de un sector importante del Parlamento. Producto del contexto político, se lo catalogó como amenaza a la soberanía uruguaya. Pero, si bien este proyecto no alcanzó a desarrollarse, marcó el comienzo de la preocupación, que continúa hasta nuestros días, por la cuestión del aprendizaje en la frontera, lo que da cuenta de la importancia de la obra de García Etchegoyen en los distintos ámbitos vinculados a las dificultades de aprendizaje.[65]

> Este debate se da en 1968, año muy tumultuoso en la realidad políticosocial uruguaya, y no alcanza a adquirir entidad a nivel de la opinión pública. Sin embargo, motiva a muchos entendidos de temas educativos a pronunciarse en los meses siguientes y deja planteada la cuestión fronteriza, que será retomada con nuevas direcciones en las décadas a venir. (Fustes, 2016, p. 61)

A partir de 1970, como jefa de la Unidad de Educación Especial y Preescolar del Instituto Interamericano del Niño (1966-1986), influyó en el diseño de programas de estimulación precoz en varios países, como España, y fue una importante referente teórica de los planes de esa nación europea. Según María Luisa de Ramón Laca,[66]

> […] como ella tenía esa vitalidad tan enorme, ese espíritu que contagiaba, a los profesionales que ella impartió el curso de atención temprana los dejó absolutamente tocados. Desde luego que los veteranos de la atención temprana en España son los discípulos que dejó Eloísa en 1975: su simiente (en Renfrew, 1999, p. 89)
>
> […] la más importante, sin duda, especialista en educación especial de la región, requerida por todos los países, colmada de honores y reconocimientos internacionales, maestra siempre, pero sobre todo intermediaria permanente entre las necesidades educativas de los minusválidos y las mejores realizaciones del mundo para atenderlas. (Roggi, 1996, s/d.)

64 Jefe del Departamento del Lingüística de la FHCE, UDELAR.

65 Para ampliar acerca del proyecto de García Etchegoyen y el análisis de su continuidad, se sugiere ver Fustes (2016).

66 Referente en inclusión de personas con discapacidad en España, secretaria de la Confederación Plena Inclusión, vicepresidenta de Inclusión Internacional, presidenta del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

En el exterior, recibió distinciones, como el Premio Kennedy, en 1966; el de Liderazgo en Deficiencia Mental, otorgado por la Asociación Americana para el Deficiente Mental (1976); el Premio a Realizaciones y Servicios Destacados en el Área de la Deficiencia Mental, de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental en India (1986); la Distinción Especial del Comité Presidencial de los EE. UU.; el Premio Andrés Bello, de la OEA (1988), y el Premio Reina Sofía de Rehabilitación y de Integración, del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1995), entre otros (Renfrew, 1999, p. 13).

En 1966, en el marco de su consultoría en el Comité Presidencial para el Retardo Mental en EE. UU., creado por la familia Kennedy, pasó a formar parte de la institución Special Olimpic.[67] Esta integración posibilitó que Uruguay participara hasta la actualidad en las Olimpíadas Especiales.

Noción de niño e infancia con retardo mental en el trabajo de Eloísa García Etchegoyen. Aporte de la psicología y el psicoanálisis

Se considera la distancia conceptual que aporta el psicoanálisis con respecto a la idea de niño e infancia, la noción de niño como sujeto en relación con un discurso familiar y lo infantil en tanto irrupción subjetiva (Fernández, 2006, p. 43). Si bien García Etchegoyen lo nombra de forma indistinta, se puede inferir su acertada intuición en este asunto vinculado a la subjetividad. La autora dedicó gran parte de su trabajo intelectual a las experiencias en los primeros años de vida y realizó aportes muy importantes para ese tiempo sobre la estimulación precoz y los efectos de las carencias culturales y emocionales, entre otros. «La deprivación afectiva, pérdida de amor y seguridad, es un factor relevante en la incapacidad para aprender» (García Etchegoyen, 1967, p. 158).

Como antes se mencionó, la trama discursiva en la primera mitad de siglo XX con relación al niño con retardo mental generó aquellos efectos de verdad que ubican al anormal como «sujeto peligroso» y «monstruo» (Foucault, 1974-1975). Al respecto, se aprecia que García Etchegoyen intentó intervenir sobre estas «verdades», que provenían principalmente del discurso eugenésico y la medicina higienista.

La influencia teórica de la autora, que le permitió nutrirse de aquellas corrientes discursivas que comenzaban a cuestionar las condiciones del tratamiento de la anormalidad, comenzó a gestarse durante su estadía en EE. UU., donde se iniciaba lo que hoy se denomina *modelo*

67 La Special Olimpic es una institución que funciona bajo la Fundación Joseph Kennedy. Los familiares del ex presidente de Estados Unidos tienen una hermana, Rose, con discapacidad intelectual. Fue durante el mandato de Kennedy que esta fundación cobró vigor en ese país y en todo el mundo (Machado, 2000).

social de discapacidad.[68] Este se originó en la iniciativa de las personas con discapacidad, que impulsaron los cambios políticos a favor de las minorías, y el activismo de la familia Kennedy, a través de la creación del Comité Presidencial para el Retardo Mental por parte de John Kennedy (1965),[69] del que luego García Etchegoyen fue miembro consultor (Renfrew, 1995, p. 83).

García Etchegoyen fue becada para estudiar en EE. UU., como pasante en una escuela para niños con lesiones cerebrales, por recomendación del Dr. Mira y López, y trabajó con Alfred Strauss, director del centro.[70] En ese tiempo, obtuvo un título de Máster en Psicología Clínica en la Universidad de Michigan. Su conexión con este país la llevó a representar a la Comisión Fulbright, a través de la cual recibió docentes para su formación en la Escuela de Recuperación Psíquica. Ejemplo de ello fue la visita en 1962 del psicólogo y psiquiatra Howard Norris, quien

> […] fue seleccionado por la Comisión Fulbright, organismo dedicado al intercambio educacional entre Uruguay y EE. UU., para venir a nuestro país a entrenar el equipo técnico de la Clínica de Diagnóstico Preescolar para Niños Retardados y Orientación de Padres. (*El País*, 1962)

La construcción de la idea de infancia con retardo mental en los trabajos de García Etchegoyen se gestó principalmente en el ámbito educativo y vinculada a las cuestiones del aprendizaje. En un posible intento de distanciarse de las nociones predominantes de su tiempo, no solo se nutrió de las nuevas corrientes discursivas, sino que retomó el trabajo de Itard, quien, en 1799, al intentar educar al salvaje de Aveyron, abrió la interrogante acerca de cómo aprenden los niños retardados mentales.

> Desde el momento en que por primera vez Itard intentó educar al salvaje de Aveyron en 1799, la pregunta de «cómo aprenden los individuos retardados mentales» ha estado en la mente de educadores, psicólogos y médicos, los cuales han venido investigando en busca de una respuesta adecuada. (García Etchegoyhen, 1967, p. 153)

Es interesante este acontecimiento en la labor de García Etchegoyen y en ese tiempo, debido a que, como lo expresan Huertas y del Cura (1996), Jean M. Itard (1774-1838) y Édouard Séguin (1812-1880), pioneros en el estudio pedagógico del retraso mental, fueron «desvalorizados» por los científicos que guiaban las tecnologías pedagógicas de la anormalidad como Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961), quienes realizaron un corte epistemológico con los anteriores. Así lo afirmaron Huertas y Del Cura (1996):

68 Las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales (Palacios, 2008).

69 De forma posterior, en 1965, su hermano Robert Kennedy visitó algunas instituciones estatales. En diciembre de dicho año, Burton Blatt (Universidad de Boston), acompañado por el fotógrafo Fred Kaplan, que llevaba una cámara oculta, visitó las instituciones para registrar «fotos escalofriantes» en el libro Navidad en el purgatorio (Palacios, 2008, p. 95).

70 El Dr. Alfred Strauss, un judío alemán que había escapado de Hitler, yendo primero a España a trabajar con el Dr. Mira y López y luego a Estados Unidos (Renfrew, 1999, p. 18).

> La alusión a pioneros como Itard, Falret o Voisin era poco menos que obligada. La crítica más dura se la dedican al franco americano É. Séguin, opinando que en sus obras hay páginas de interés, pero también muchos puntos oscuros e, incluso, absurdos. (p. 117)

García Etchegoyen se apartó de las tecnologías clásicas experimentales de su tiempo, como las baterías de test, clasificaciones que llevaban al niño con retardo mental a un lugar de objeto de segregación. Dijo: «Tal vez la observación cuidadosamente controlada de la actividad diaria pueda iluminarnos más que los problemas artificiales resueltos en apartados de elaborados laboratorios psicológicos» (García Etchegoyen, 1967, p. 168). Por este acontecimiento, más adelante, retomó la pregunta de Itard en 1967, la cual consideró que estaba prácticamente olvidada, y dijo: «Las investigaciones referentes a las teorías del aprendizaje con retrasados mentales y sus implicancias educativas son escasas en la bibliografía mundial» (García Etchegoyen, 1967, p. 154). Este hecho la llevó a indagar las teorías del aprendizaje que comenzaban a llegar a Uruguay, como las de Jean Piaget, de las cuales se nutrió. Sin embargo, se deja entrever, al recorrer los trabajos de su autoría, que no adhirió en su esencia a ninguna, aunque sí se reconoce a una mujer lectora, enriquecida por las teorías de su entorno y con posición crítica con relación a no anteponer la teoría al niño. Es habitual ver en sus conclusiones afirmaciones y propuestas como la siguiente:

> Mirar a cada niño con una posible proposición de realización […] modificar el programa de enseñanza, sustituyendo la tendencia actual de aplicar programas aminorados, simplificados. […] Los maestros, psicólogos y médicos debemos encontrar a los niños donde estén y como estén, de allí partir con ellos para ayudarlos. (García Etchegoyen, 1967, p. 169)

La modificación del programa de enseñanza, cuestión en que la autora insistía, se acompañó de su interés por las dificultades semánticas que obstaculizan la comprensión de lo que se entiende por retardo mental, inteligencia, aprendizaje, cura o ayuda. Desde la autocrítica, logró visualizar y problematizar las nociones y terminologías que provienen de discursos obturantes y con escasa fundamentación científica. Dijo que «cualquier investigador que dedique su trabajo en este campo debe empezar por definir de forma adecuada los términos que utilice, porque hasta tanto no haya una terminología que clarifique las definiciones la confusión será continua» (García Etchegoyen, 1966, p. 557).

El trabajo de García Etchegoyen permitió ampliar el campo de las dificultades de aprendizaje en el retardo mental, así como pensar las posibilidades psicoterapéuticas. Para la autora, las dificultades de aprendizaje no se encontraban en los factores hereditarios de degeneración, moral o familiar. Si bien contempló las causas médicas, como las lesiones cerebrales, tomó consciencia de que en primer lugar se debe revisar las dificultades de los profesionales que continuaban basándose en aquellas semánticas del retardo mental que obstaculizaban los procesos de aprendizaje.

Comenzó a revisar las nociones de inteligencia, aprendizaje y cura. Este movimiento la acercó a considerar concepciones éticas y de cuidado notoriamente distanciadas de las predominantes en la primera mitad de siglo xx. Las dificultades de aprendizaje en el retardo mental no dependen de forma única de la inteligencia,

> […] hay evidencia de que el nivel intelectual no puede ser tomado como pronóstico de la habilidad para aprender de los retardados mentales y el aprendizaje es variable de individuo a individuo y en el mismo sujeto con áreas discrepantes. (García Etchegoyhen, 1967, p. 168)

La autora es bien crítica con aquellas creencias del origen innato de la dificultad del retardo mental que terminaban justificando toda forma de renuncia a abordar y explorar la complejidad que la problemática del aprendizaje en cada niño con retardo mental requería. En *Posibilidades del aprendizaje intelectual en los débiles mentales,* señaló:

> El problema general de las diferencias individuales y la habilidad para aprender casi no se encuentra planteado en la literatura psicológica. Esta complejidad ha estado enmascarada en cierto sentido, porque hasta ahora todas las diferencias en ejecución se explicaban como incapacidades innatas para adquirir conocimientos. Debido a esta creencia muchos factores de gran relevancia en el aprendizaje, tales como memoria, curiosidad, capacidad de imitación, ensayo y error, juego imaginativo, casi no han sido explorados. (García Etchegoyen, 1967, p. 157)

Deja a un lado los clásicos factores que atiende esta psicología, como la atención, la memoria o la velocidad de procesamiento, para abordar la revisión de aspectos dinámicos, como la curiosidad, el asombro y el juego imaginativo:

> […] hemos de cambiar, ha de transformarse nuestro concepto de aprendizaje y del que aprende. Los conceptos actuales en su mayoría conciben al alumno como un ser que responde a un estímulo, algo así como la respuesta a una máquina donde ponemos 5 centésimos y algo sale. […]
>
> Este concepto de alumno nos lleva a la idea de que el aprendizaje no es solo la formación de asociaciones, en particular asociaciones en forma de conexiones estímulo-respuesta, sino que aprender es descubrir, revelar información. (García Etchegoyen, 1967, pp. 163-164)

El aprendizaje como sinónimo del descubrimiento ya no estará condicionado de forma exclusiva por la posibilidad genética, sino que puede verse afectado por las carencias, principalmente de los primeros años de vida.

Acerca de las posibilidades psicoterapéuticas en el retardo mental, esta es una preocupación central en el trabajo de García Etchegoyen y su principal crítica es hacia los profesionales que se niegan a considerarla:

> Desde que la psicoterapia se basa, en general, en la comunicación verbal, se ha pensado que con una comprensión limitada hacia la expresión verbal no podía haber resultados satisfactorios. […] Muchos especialistas psicoanalistas y aquellos que hacen una terapia no directa han expresado reiteradamente que los retardados mentales por debajo del nivel de 75 a 80 no pueden beneficiarse de las técnicas. (García Etchegoyen, 1966, p. 554)

Adhirió a la recepción de las teorías que se distancian de la psicología experimental para contemplar otras, como el psicoanálisis, e intenta fundamentar su posibilidad clínica en el retardado mental o su familia. Es probable que para trabajar con la familia se haya basado en Pichon-Rivière. Esto le permitió comprender que la problemática del aprendizaje en el retardo mental puede requerir psicoterapia individual o familiar:

Hacia fines de los años cincuenta, Eloísa García Etchegoyen, una de las pioneras de la educación especial de Uruguay y gran difusora a escala internacional del nuevo ideario, realizaba terapia de grupo con las madres de los niños retardados de la Escuela de Recuperación Psíquica de Montevideo. Con un encuadre de trabajo inspirado en la dinámica de grupo y el psicoanálisis, la célebre psicóloga uruguaya condujo la terapia durante seis meses, con encuentros de una hora y media semanal. (Vega, 2010, p. 73)

Según Vega (2010), en lo que respecta al trabajo de García Etchegoyen, el freudismo se afianzaba en la escuela especial para buscar la verdad sobre el niño con retardo mental a través de la exploración de los complejos inconscientes. Esto la acerca a una valoración sistémica de la psicoterapia familiar que irá acentuando a lo largo de sus trabajos.

En las VIII Jornadas Pediátricas Uruguayas, en 1966, presenta una exposición titulada *Posibilidades y resistencias en la psicoterapia con retardados mentales*, con el fin de problematizar el hecho de que un número considerable de psicólogos y psiquiatras no intentan la psicoterapia con personas con el diagnóstico de retardo mental.

> […] aún hoy, muchos psicólogos y psiquiatras no intentan la psicoterapia con los individuos diagnosticados como retardados mentales. Nos interesa, en esta reunión de psicólogos, plantear el problema, a efectos de crear un positivo interés para que se intente el esfuerzo perseverante en este campo. (García Echegoyen, 1966, p. 554)

Indica que para muchos «es más positivo liberar a un neurótico inteligente de sus inhibiciones y defensas que dedicar cientos de horas a un retardado que solo logrará efectuar trabajos no calificados en su vida adulta» (García Echegoyen, 1966, p. 554).

García Etchegoyen (1966) defiende la psicoterapia con aquellos sujetos diagnosticados con retardo mental y da cuenta de que se obtiene «comprensión de temores o ansiedades, manejan mejor sus impulsos y reaccionan constructivamente con sus frustraciones». Para esto, es fundamental que el «terapeuta deba sentir que el paciente es un ser humano, con necesidades, tensiones y satisfacciones» (p. 554).

> Creemos, a través de nuestra experiencia, que debe haber una transferencia positiva, no solo entre el terapeuta y el retardado que recibe el tratamiento, sino —y esto queremos enfatizarlo— una transferencia también entre el retardado mental y el tipo de material que utilizamos. (García Etchegoyen, 1966, p. 555)

De esta forma, la autora considera al retardo mental como un

> síntoma complejo, resultado de una amplia variedad de condiciones que incluyen no solo defectos del sistema nervioso central, sino aquellas derivadas de la esfera social y psicológica. Este concepto lleva en muchos casos a entender al retardo mental como una condición dinámica y no estática, pasible de modificaciones a través de tratamientos educativos, psiquiátricos y otros. (García Etchegoyen, 1967, pp. 154-155)

La noción de infancia, para García Etchegoyen, contempla la narrativa de sufrimiento del niño con retardo mental, un movimiento potente y novedoso para su tiempo.

> Él conoce el fracaso y el miedo que los continuos fracasos engendran, conoce el miedo de ser o sentirse agobiado por maestros que menoscaban la cultura y deficiencia de su sociedad. Él sabe del miedo de estar en una clase con una maestra que lo rechaza, que no lo entiende, que no tiene fe en él ni cuenta nunca con que él pueda tener éxito. Sufre por la incomprensión de maestros cuyos principios son totalmente distintos, que no han sido preparados para interpretarlo. (García Etchegoyen, 1967, p. 160)

Esto muestra a García Etchegoyen como una de las figuras que representan el cambio en que se fundamenta la feminización de la educación especial que plantea Pérez (1998), a diferencia de lo exclusivamente médico-psicopedagógico.

A partir de una relectura de los trabajos Itard, de la figura femenina de madame Guerin, a contrapunto de la experiencia de Hellen Keller y Ana Sullivan, Pérez distingue entre tratamiento puramente médico y prácticas de cuidado.

> Se trató de basarse en aquello que la infancia muestra como necesidad, como deseo, como avidez, permitir que eso principalmente sea lo importante del proceso y se convierta en el producto mismo de la educación: entusiasmo, imaginación, creatividad. La vida y los textos que Hellen Keller escribió muestran que Sullivan supo mantener y sostener este entusiasmo. (Pérez, 1998, p. 67)

A modo de conclusiones

El trabajo de García Etchegoyen resulta una intervención en el orden del discurso acerca de la anormalidad. De acuerdo con el pensamiento foucaultiano, vemos que interviene en el ámbito de la educación especial en Uruguay sobre aquellas «verdades» que constituyeron al sujeto con el diagnóstico de retardo mental. En este caso, revisa las prácticas y los discursos en los que el sujeto emerge como efecto.

Ubicamos a la autora como una de las figuras que representa el cambio en que se fundamenta la feminización de la educación especial vinculada a la idea de cuidado que plantea Pérez (1998), a diferencia de lo exclusivamente médico-psicopedagógico. En este sentido, García Etchegoyen intenta alejarse de las clasificaciones tradicionales que segregaban y definían al niño con retardo mental mediante una tipología de *anormalidad*, según los niveles de inteligencia, educabilidad y peligrosidad del sujeto. Hasta esa época, se consideraba de forma exclusiva al niño anormal como un sujeto peligroso, improductivo, ineducable y degenerado. Si bien estos significados continúan hasta nuestros días, podemos decir que hacia 1960, con García Etchegoyen, se plantea la pregunta por el sujeto. Como lo afirma Laznik-Penot (1995), se tratará de «permitir, en primer lugar, que […] el sujeto del enunciado tenga la posibilidad de emerger. Solo entonces podrá plantearse la pregunta por el sujeto de la enunciación, del sujeto del deseo» (p. 270).

La importancia que García Etchegoyen le asignó a la estimulación precoz muestra la diferencia marcada entre infancia y niñez.

Este movimiento en la educación especial, según García Etchegoyen, resulta en que al menos una línea de trabajo con las personas con discapacidad no considera a los niños con retardo mental como sujetos ineducables o peligrosos. Si bien el discurso productivo capitalista se instaló en la Modernidad, para quedarse hasta nuestros días, la búsqueda ya no será únicamente la de conseguir la productividad del sujeto, sino que algo del orden de lo subjetivo irrumpa tanto en el niño con retardo mental como en su familia.

Con su trabajó procuró desestimar aquellos discursos cargados de prejuicios hacia las posibilidades educativas y psicoterapéuticas que podrían permitir que algo del orden de lo subjetivo aconteciera, pero la interrupción de su labor durante la dictadura cívico-militar detuvo estos

procesos en la educación especial uruguaya. La capacidad de ser sujeto otra vez casi imposible para estas infancias. Por ello, se invita al lector a reflexionar y estar atento a los discursos que aún hoy continúan obturando las posibilidades de existencia del niño con retardo mental como sujeto.

Fuentes documentales

García Etchegoyen, M. E. (1952). La pedagogía terapéutica y los niños con lesiones cerebrales. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, Año XXIII, 5, pp. 299-310.

García Etchegoyen, M. E. (1958). Terapia de grupo con madres de niños retardados mentales. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, tomo 5, (1957-1958), Universidad Nacional de Cuyo.

García Etchegoyen, M. E. (1966). Posibilidades y resistencias en la psicoterapia con retardados mentales, XVIII Jornadas Pediátricas Uruguayas. Ponencia publicada en *Archivos de Pediatría*, tomo XVIII, pp. 554-564.

García Etchegoyen, M. E. (1967). Posibilidades del aprendizaje intelectual en los débiles mentales. *Boletín del IIN*, Tomo XLI, 161, pp.153-169.

García Etchegoyen, M. E. (1969). Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, pp. 9-11.

Palacios, A., (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. Recuperado de http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf.

Rona, J. P. (1959). *El dialecto «fronterizo» del Norte del Uruguay*. Universidad de la República.

Referencias bibliográficas

Barrán, J. P. (1999). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio, 51(2)*: 11-50. https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.309.

De la Vega, E. (2010). Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 73-91. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9841

Fernández, A. M. (2006). Lo niño y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? *Revista Educação Temática Digital*: 150 años de Freud, 8, 20-48. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856456.

Foucault, M. (1974-1975). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica, 2000.

Fustes Nario, J. M. (2016). *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970.* [Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo]. Recuperada de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/15405/1/Fustes%20Nario%2C%20Juan%20Manuel%281%29.pdf.

Gauna, M. P. (2021). Ideas sobre la noción de «niño anormal» en el Uruguay de 1919 a 1950. En A. M. Fernández (Dir.), *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx.* Montevideo: CSEP, UDELAR. [En prensa.]

Huertas, R. y Del Cura, M. (1996). La categoría «infancia anormal» en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo xx. *Asclepio,* 48(2), 115-127. Recuperado de http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/400/398,%20e-issn:%201988-3102.

Laznik-Penot, M. C. (1995). *Hacia el habla. Tres niños autistas en psicoanálisis*. Nueva Visión.

Rodríguez, C. (2021) La infancia como una problemática eugenésica en el Uruguay. En A. M. Fernández (Dir.), *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx.* CSEP, UDELAR. [En prensa.]

Machado, M. (2000). Personas con capacidad intelectual diferente. Olimpíadas especiales. *Revista Médica del Uruguay*. Recuperado de https://www.smu.org.uy/publicaciones/noticias/noticias107/art22.pdf

Valle, M. (2012). *Intervención precoz en niños de alto riesgo biológico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/2236/

Vega, A. (2019). *Concepciones y estrategias de enseñanza en la escuela especial uruguaya para el caso de niños con discapacidad intelectual*. [Tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay].

Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial.* Laertes S. A.

Renfrew, I. (1999). *María Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo. Biografía profesional*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Roggi, L. O. (1996). In Memoriam. Un tributo a Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo. *OEA. Portal Educativo de las Américas.* Colección: La educación, (123-125), I, III. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/dialogo2/index.aspx?culture=es&navid=201.

Psicosis e infancia en el Uruguay (1955-1984)

Iael Acher, Lorraine Baker

Introducción

El siguiente trabajo se elaboró a partir de una revisión bibliográfica en archivos históricos de los campos médico, psicológico y psicoanalítico uruguayos en el período comprendido entre 1955 y 1984. Se indagó acerca de los temas de *infancia* y *psicosis* en las publicaciones de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (*RUP*), la *Revista de Psiquiatría del Uruguay* (*RPU*), los *Anales del Primer Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil del Uruguay* y en las de la Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia del Uruguay (APPIA), con el objetivo de observar el recorrido discursivo a lo largo de estas décadas, enfatizando en las teorías psi y las concepciones de infancia que se van introduciendo con relación a las psicosis.

En el proceso de rastreo surgió la necesidad de ordenar algunos acontecimientos académicos para construir una historización o breve recorrido contextual, dado que los artículos encontrados se originaron en seminarios o conferencias de jornadas académicas desarrolladas por el ámbito psi en nuestro país. En orden cronológico, se llevó a cabo el Congreso de Salud Mental del Niño, planificado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 1955 —también llamado V Congreso de Higiene Médico Infantil—; la 1.ª Jornada Nacional de Psicología Infantil, en 1966; el 1.er Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil y Profesiones Afines, coordinado por la APPIA, en 1969; las Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia, en 1977, y las Jornadas sobre Aspectos Clínicos y Estructurales de la Psicosis Infantil, en 1980.

Se observa, *a priori*, una evolución discursiva desde una perspectiva higienista y categorizante, proveniente del discurso médico —psiquiatría y neuropediatría—, hacia una concepción más terapéutica. En esta, comenzaron a fortalecerse las ideas psicoanalíticas, primero con base en la teoría inglesa, kleiniana en esencia, y más adelante con aportes de la teoría francesa y la llegada de los textos de Lacan.[71] Se percibe que la idea de un agente patógeno causante de la enfermedad da lugar a una terapéutica que posibilita un tratamiento que involucra a la red familiar y considera al niño como portador de un síntoma familiar.

71 Jacques Lacan (1901-1981) fue un psiquiatra y psicoanalista francés, conocido por sus aportes teóricos al psicoanálisis.

La salud mental de los niños y el contacto con *la realidad.* El binomio *desarrollado/primitivo*

Es interesante resaltar que una de las particularidades de la historia uruguaya de la atención a las infancias comprometidas a nivel psíquico comienza a gestarse en el campo de la pediatría. De las fuentes, se obtiene el dato de la conformación del Servicio de Psiquiatría Infantil, en el Hospital Pedro Visca, centro para niños, fundado en 1922, que comenzó a funcionar de forma organizada en 1947, con la denominación de Clínica Médico Psicológica, gracias a un núcleo de médicos y psicólogos liderados por el pediatra Julio Marcos, quien defendía la salud integral del niño y se interesó por los problemas psicológicos de los pacientes que asistían por padecimientos somáticas (Aldabe, 1979).

En la década del cincuenta, se consolidó la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) y se comenzó a publicar trabajos sobre tratamientos de niños psicóticos en la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (*RUP*). En ellos se percibe el fundamento teórico de la escuela psicoanalítica inglesa (Asociación Psicoanalítica Internacional [IPA, por sus siglas en inglés]) y, en especial, la influencia de Melanie Klein.[72] Algunos ejemplos son los textos de Arminda Aberastury (1956) y Laura Achard (1957): «Detención en el desarrollo del lenguaje en una niña de seis años» y «Mutismo y comunicación no verbal en un niño autista», respectivamente. En estos trabajos se plantea la labor con la famosa caja de juegos, el tratamiento de las angustias depresivas y paranoides de los niños y se hace referencia a la relación objetal con la hipótesis de un objeto dañado en la representación inconsciente del niño, todos elementos de la teoría kleiniana. En las descripciones de los tratamientos, predominan la interpretación verbalizada como herramienta clínica y la contratransferencia como método interpretativo. Por su parte, las hipótesis etiológicas de la enfermedad se orientaban, en ese momento, a determinadas características y acciones de las madres de los pacientes; de ellas y de sus actitudes hacia los hijos también dependía la posibilidad del tratamiento. Se menciona, por ejemplo, el destete brusco como causa de la enfermedad y las resistencias de las madres como obstáculo para el tratamiento.

En cuanto a la descripción de las psicosis, las características clínicas que aparecen en las primeras décadas del período estudiado muestran un rechazo hacia el mundo externo, lo cual supone la idea de una dualidad prefigurada para pensar el psiquismo del niño*: mundo interior/mundo exterior*. Otra de las ideas que se infiere de la lectura de estos trabajos es la de una *lentificación en el desarrollo,* lo cual es clave para situar la psicosis entre las anomalías. Se la describe como un funcionamiento erróneo o no acorde con lo esperado por la biología o por la norma.

72 Melanie Klein (1882-1960), psicoanalista británica que trabajó con niños psicóticos de muy temprana edad y desarrolló una amplia teoría para su tratamiento clínico.

También se utiliza la idea de desadaptación de la realidad, o de «formas primitivas» de contacto con esta, que permite visualizar su contracara: la adaptación.

El abordaje clínico de estos niños da pautas para conceptualizar la infancia desde el campo psi uruguayo en las décadas del cincuenta y el sesenta. Podemos decir que está clara la noción de infancia normal y su reverso: la infancia anormal, en la que se ubica a los niños psicóticos o autistas.[73] ¿Será que estos niños que presentaban un desarrollo lentificado demoraban más en crecer o será que el desarrollo se encontraba interrumpido para siempre en ellos? En tanto «niños eternos», ¿el Estado no podía disponer de su fuerza productiva? ¿Cuál es la realidad con la que se esperaba que hicieran contacto estos primitivos? ¿A qué debían adaptarse?

Los psicoanalistas uruguayos de la época identificaron la necesidad de una metodología especial de tratamiento orientada a lograr acortar la distancia con dicha realidad. En esto se situó su expresión, su búsqueda y sus desarrollos teórico-clínicos.

Con relación al ámbito médico psiquiátrico, la *RPU* publicó por primera vez en 1958 un trabajo de la Dra. Telma Reca (argentina) en el que se hacía referencia a la infancia y a la psicosis. Este se tituló «Neurosis y psicosis en la infancia» y trataba acerca de un seminario dictado en Montevideo en el Congreso de Salud Mental del Niño (1955), planificado por la OMS. El texto representa la primera mención de la psicosis infantil en el archivo de la revista. Las referencias teóricas que nombra la autora son vastas, provenientes de diferentes partes del mundo y con enfoques diversos. Desde Sante De Sanctis, con el concepto de demencia precocísima, pasando por Bowlby y su teoría del apego, Spitz, con su propuesta acerca de las reacciones psicóticas más tempranas, Mahler, con su teoría sobre las psicosis autísticas y simbióticas, hasta Harms y su tratado sobre la psicología del niño anormal, Goldstein, desde una perspectiva neuropsicológica, y Kanner, con su propuesta acerca de los trastornos autistas del contacto afectivo. En este seminario, Reca (1958) planteó que la psicosis «es un capítulo en plena elaboración, oscuro todavía, y menos conocido por ende» (p. 21) y repasó su estudio en el ámbito internacional, que comenzaba con De Sanctis (Italia, 1905) quien descubrió lo que nombró *demencia precocísima:*[74] se trataba de síntomas psicóticos en niños. En otros países aparecieron casos similares y se los designó como *esquizofrenias*. En esos tiempos, casi todos los autores usaron como sinónimos *esquizofrenia* y *psicosis*.

73 Nominaciones que aparecen vinculadas en la época, de forma tal que el autismo se describe como síntoma de la psicosis.

74 *Demencia precocísima* deriva del término *dementia praecoz*, acuñado por Emil Kraepelin, para describir lo que hoy se entiende por esquizofrenia en los manuales de psiquiatría. La demencia, por un lado, alude a la pérdida de las facultades intelectuales. En el caso de la esquizofrenia, la desintegración psíquica es tal y avanza tan insidiosamente que su evolución resulta en el término de la vida intelectual. Por otro lado, puede entenderse que lo precoz hace referencia a la corta vida del sujeto al momento de la irrupción de esta patología; en esta clave el término *demencia precocísima* enfatizaría en la edad evolutiva. Mientras que la demencia precoz aparecía en jóvenes y adolescentes, la demencia precocísima «tomaba» la mente de los niños, sujetos en plena evolución, cuyo intelecto no llegaba a desarrollarse, ¿o será que esta dificultad ya venía en la matriz? Morel (1860), por ejemplo, también usó el término *demencia precoz* para referirse a las «locuras hereditarias», para las cuales sentenciaba una existencia intelectual limitada.

En relación con las hipótesis acerca del origen de la psicosis, observamos que, en torno a la década del sesenta, se propone a

> […] la ansiedad, como fenómeno básico de la vida psíquica […] a través de cuya existencia ejercen su acción los agentes patógenos capaces de engendrar problemas de conducta y neurosis y que, si no es factor causal primordial, es por lo menos componente importante de las psicosis. (Goldstein en Reca, 1958, p. 28)

Entendemos que en esa década predominaba el discurso higienista ligado estrechamente a la idea de un comportamiento moralmente sano. Las conductas disruptivas con respecto al orden establecido eran el indicador de la enfermedad mental, señalaban la presencia de un agente patógeno que se instalaba en cuerpos en los que prevalecía la ansiedad o la inquietud. El niño normal continuaba siendo el ideal que representaba al futuro ciudadano que proyectaba el Estado moderno. Queda claro que la psicosis escapaba de este ideal y era asociada a problemas en el desarrollo que aún no se lograba clasificar. Lejos de ser el sufrimiento del niño el centro de la preocupación de los médicos de la época, lo que causaba su desvelo era la dificultad por una ubicación nosográfica para esta nueva categoría. También era necesario comprender las patologías del mundo adulto con el fin de desinfectar a la población. Reca (1958) entendía que la contribución al estudio de las psicosis en los niños podría explicar cuadros psiquiátricos de la edad adulta y orientar el establecimiento de planes de prevención o profilaxis.

Se observa en los documentos que otra de las figuras que se destaca en el ámbito de la psiquiatría es la del Dr. Luis Enrique Prego Silva,[75] quien estaba vinculado a la psicología y el psicoanálisis. En 1966, en las Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil, ofreció una conferencia titulada *Psicosis en el niño,* en la que distinguió la psicosis de los trastornos psicóticos tempranos y aseguró que la primera solo era aplicable en niños mayores y adolescentes. Esta se expresaba, según el autor, en forma de desórdenes caracterizados por la desintegración de la personalidad y el fracaso en la «correcta» evaluación de la realidad. En cuanto a los segundos, los trastornos psicóticos tempranos, insinuó la dificultad en su definición, dada la presencia, en esa etapa, de un aparato psíquico inmaduro o de un «yo» no estructurado aún.

En cuanto a las influencias teóricas, Prego Silva (1966) hace referencia a la psiquiatría francesa, mencionando a Corboz, Heuyer y Lebovici, y asimismo se percibe una perspectiva psicoanalítica kleiniana. Esta se vincula con un orden de relaciones objetales patológicas y una inade-

75 Luis Enrique Prego Silva (1917-2004), miembro de honor de la Asociación de Psiquiatría del Uruguay, quien, cuando se desempeñaba en la Facultad de Medicina, en la década del cincuenta, obtuvo dos becas de la OMS, una para realizar cursos de Psiquiatría Infantil en el Hospital General de Cincinnati y en el Instituto de Baltimore, en los Estados Unidos, y otra para participar en un seminario en Chichester, Inglaterra, y desarrollar el Primer Seminario Latinoamericano sobre Higiene Mental Infantil. Fue presidente en los comienzos de la APU, en cuya revista fue redactor. Fue presidente del Comité Organizador del Primer Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil y Adolescencia, que se realizó en Punta del Este, Uruguay, en 1969, y en 1976 fundó una clínica privada de Psiquiatría Infantil, Adolescencia y Familia (s/ d).

cuada correspondencia con el mundo externo e interno que perturba la organización de la personalidad del niño. Estos «desórdenes» se infieren de la observación de conductas calificadas como primitivas, en las que se advierte una insuficiente diferenciación entre «yo» y «no yo». Se entiende que se trataría de un déficit en la adquisición de recursos más «evolucionados», lo que muestra un marcado sesgo evolucionista que se filtra en la teoría psi.

Por su parte, con relación a la clasificación de los tipos de psicosis, Prego Silva (1966) destaca el predominio de la esquizofrenia e indica que no encontró casos de paranoia o de psicosis maníaco depresiva en niños. Observa que la sintomatología esquizofrénica no difiere demasiado de la del adulto, y al autismo[76] lo describe como corolario de las perturbaciones de la afectividad en esos cuadros, por lo tanto, es tomado como síntoma. Por último, para referirse a la etiología, señala que el criterio se divide en dos grandes grupos de investigadores: los que asumen un origen orgánico (discurso neurológico) y aquellos que entienden que se trata de una causalidad psíquica (psicoanálisis).

A finales de la década del sesenta, en el Primer Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil del Uruguay (1969), la Dra. Aida Ascer de Loy y el Dr. Hersch Hoffnung —otra de las figuras estudiosas de la relación infancia-psicosis— presentaron un trabajo que ilustraba con nitidez el criterio biológico. Se trató de las conclusiones de una revisión de 20 pacientes con síndromes psicóticos (niños de diferentes edades y de ambos sexos), de cuyo análisis surgió la coincidencia de algunos elementos en los antecedentes personales y familiares (rechazo del embarazo por parte de la madre, sufrimiento perinatal), en la expresión clínica (ansiedad, trastornos del esquema corporal, autismo, síndrome delirante, trastornos de la afectividad, regresiones conductuales) y en la evolución (en 10 de 20 se constató retardo de maduración neuropsíquica). Lo más llamativo es esto último: se entiende que la mitad de la muestra responde a un criterio neurológico. De los tratamientos, dicen que «casi la mitad de los casos recibieron o están recibiendo actualmente psicoterapia individual o grupal» y destacan que «5 han sido incluidos en un grupo analítico con el propósito de evaluar esta técnica con pacientes psicóticos en ambiente hospitalario» (Ascer de Loy y Hoffnung, 1969, p. 111). Lo cual nos orienta a pensar que hay una apertura hacia tratamientos que no son exclusivamente biológicos para casos en los que las causas tampoco lo son. En este sentido, se ensayan dispositivos analíticos en los hospitales y comienzan a diagramarse abordajes grupales.

76 Como síntoma, no como estructura.

Terapéutica de las psicosis en los niños: entre lo normal y lo patológico

En la década del setenta, el Dr. Hersch Hoffnung aportó una mirada crítica y dio cuenta de una sensibilidad para pensar la infancia que interpelaba la rigidez conceptual y la indiferencia que proponía la psiquiatría más clásica, trasladando los cuadros psiquiátricos de los adultos a los niños. En ese aspecto, se observa el cambio hacia una especialidad en la clínica psiquiátrica con criterios específicos: el tratamiento de niños. En el artículo «Consideraciones sobre tratamiento medicamentoso de niños con trastornos psicóticos» (publicado por la revista de la APPIA en 1971), Hoffnung plantea que el concepto básico de la psiquiatría infantil es que toda afección psicopatológica debe ser considerada no como una entidad fija, sino como algo dinámico, dado que el niño es un ser en evolución, móvil y cambiante en sus manifestaciones. Suele presentar una serie de síntomas o comportamientos que pueden ser valorados como normales o patológicos, según la etapa evolutiva en que se den, su situación presente y las motivaciones. Con respecto a esto, señala que tanto los conceptos diagnósticos como las indicaciones terapéuticas deben ser constantemente adaptadas y revisadas. Asimismo, enfatiza en que siempre hay que tomar en cuenta el contexto del núcleo familiar, con orientación y reubicación permanente de los padres, y afirma que el tratamiento de un niño nunca debe ser individual. A propósito del tratamiento del *autismo* descrito por Kanner (1943), Hoffnung (1971) sostiene que la reubicación de los padres en sus roles afectivos emocionales puede evitar la evolución y hacerse reversible los síntomas.

Sobre los tratamientos medicamentosos en los cuadros psicóticos en niños, plantea que no se puede pretender la curación con la pura acción quimioterapéutica. Sugiere la conveniencia de proponerse límites definidos, como tratar de desarrollar una situación de menor tensión patológica entre el niño y su ambiente; reducir en lo posible los desórdenes del pensamiento, la inquietud y excitación psicomotriz para aumentar su contacto con la realidad y facilitar el acceso a la acción psicoterapéutica y psicopedagógica. En este sentido, menciona la importancia de la medicación para que el niño pueda estar más receptivo a los estímulos ambientales, percibir y asimilar más cosas de la realidad y del mundo externo para ser más permeable a una psicoterapia (Hoffnung, 1971). Con la intervención psiquiátrica se busca conducir los síntomas más disruptivos hacia manifestaciones más adaptativas, a fin de lograr introducir la herramienta de la palabra y la educación en el núcleo familiar. El tratamiento farmacológico se propone como condición necesaria pero no suficiente, si bien parece que representa el paso inicial hacia la cura, se apuesta por su combinatoria con otras técnicas provenientes del campo psicopedagógico. Es, finalmente, en la psicoterapia y en la psicopedagogía que se deposita la expectativa de curación o mayor adaptación de estos niños. En este artículo, predomina la referencia a casos clínicos desde una descripción del comportamiento de los niños a partir de los datos brindados por las familias, son pocos o nulos los insumos tomados de la propia observación

en la consulta médica. Se detalla la posología de las drogas prescritas, con énfasis en la evolución del suministro de medicamentos y su tolerancia. El psiquiatra se limita a esta tarea y deja la práctica para el psicólogo y el psicopedagogo. Resaltamos la preponderancia del discurso médico-biológico y la utilización acentuada de significantes como *curación* y *vida normal*.

En el año 1977 se desarrollaron en nuestro país las Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia; con este acontecimiento apreciamos cómo lo familiar cobró importancia y protagonizó los tratamientos psicoterapéuticos de los niños. El citado evento se inauguró con una ponencia de la psicoanalista Aída Fernández, quien propuso una introducción al tema en la que puso de manifiesto la dificultad histórica que presentaba el tratamiento psicoanalítico de los niños gravemente perturbados, a quienes —a pesar de la consistencia de las teorías propuestas por Freud— se los trató por mucho tiempo según un cierto criterio psicopedagógico con técnicas de adiestramiento y adaptación. Esta dificultad que caracterizó el acceso de la teoría y la práctica psicoanalítica se explica, según Fernández (1978a), por «esa resistencia especial, tan característica del adulto, muy conocida por nosotros, a aceptar la existencia en el niño de aspectos no aceptados y las más de las veces "desconocidos", en él mismo» (p. 37). En este sentido, señaló que «el niño continúa siendo el lugar donde se coloca la ilusión del adulto, es su gran baluarte, difícil de abandonar» (Fernández, 1978a, p. 37).

Melanie Klein fue pionera en abordar «plena y decididamente», según Fernández (1978a, p. 37), el mundo inconsciente del niño; su teoría permitió comprender en profundidad la complejidad que presentaba el niño psicótico y posibilitó la instrumentación técnica para el tratamiento terapéutico de los conflictos internos que le eran propios. Desde el primer análisis de niños, Klein —siguiendo los pasos de Freud—dirigió su atención a la manera en que el sujeto situaba su propia persona y a su familia en un mundo de fantasías (Mannoni en Fernández, 1978a). Es cuando Freud descubre que los recuerdos infantiles reprimidos de sus pacientes no se corresponden con su infancia real, sino con las vivencias fantasmáticas del niño en su relación intersubjetiva con los padres, que comienza a otorgar fundamental importancia a lo que se expresa en el síntoma.

Fernández (1978a) explica que, según la teoría freudiana (esquema del psicoanálisis, 1938), el lugar que ocupan los padres en la infancia del hombre no refiere a la influencia de sus cualidades reales, sino a la de aquellas que los han marcado a ellos en su propia infancia. Esta marca reviste la impronta del ideal del yo que se encuentra en juego en la familia y se transmite a través de toda una ideología intragrupo (palabras, eslóganes, frases hechas). La autora explica que esta suerte de imposición de formas de pensamiento y valores, muchas veces indirecta, crea conflictos en el sujeto cuando percibe la discordancia entre ellos y sus propias concepciones, ideas, pulsiones y deseos. Surge entonces un temor considerable de que se descubra la poca consistencia de su identidad ideal o lo esperado por su familia. Fernández (1978a) sos-

tiene que este es el drama que el abordaje de la psicoterapia del niño con su madre y su grupo familiar intenta develar.

La autora retoma los postulados freudianos y señala la lectura hecha por Jacques Lacan y, aunque no lo explicita, al citarlo, brinda otra posible comprensión para el origen de la psicosis:

> La relación diádica madre-niño, extendida más allá de los primeros meses de vida, es decir: la no presencia del padre como palabra que zanje esa dualidad inoperante, reserva al hijo el lugar de los conflictos, del dolor, de la angustia. (Fernández, 1978a, p. 38)

De esta manera, describe el escenario familiar que determinaría la constitución psicótica en el psiquismo del niño y asimismo su posición no deseante. Afirma con convicción:

> Esta relación básica con la madre en la prematurez natural del hijo del hombre puede marcar su destino, si no pasa del dos al tres, al interjuego con un tercer elemento que introduzca las diferencias, la posibilidad de individualizarse, de ocupar su lugar en la familia como ser deseante. (Fernández, 1978a, p. 38)

A continuación de esta ponencia inaugural, el resto de las disertaciones profundizan en los fundamentos teóricos, los argumentos y las técnicas que sostienen los abordajes familiares, así como los criterios para su indicación. Se reconoce una modificación en la técnica que comienza a ubicar el tratamiento psicológico del niño en un esquema referencial diferente de aquel que se basaba en los conceptos de la escuela kleiniana. El niño deja de ser el único participante del tratamiento para pasar a ser uno de los integrantes del grupo familiar (tríada madre-padre-niño). El enfoque psicoterapéutico desplaza el centro de atención, del niño, como único protagonista de la enfermedad, al contexto familiar. Se jerarquiza el discurso colectivo que se construye sobre el tema del síntoma que (re)presenta el niño.

En el marco de estas jornadas, la Dra. Esperanza Pérez de Plá (1978) sintetizó su larga trayectoria en investigación sobre el grupo familiar de los pacientes psiquiátricos y señaló que los primeros niños atendidos con este encuadre fueron asistidos en la policlínica del Hospital de Clínicas, en la década del sesenta, momento en que «algunos sectores del psicoanálisis, y muy concretamente en la escuela uruguaya, trabajaban en la investigación y desarrollo de la psicología y la psicoterapia de grupo» (Pérez de Plá, 1978, p. 42). Las influencias teóricas fueron de Pichon-Rivière y algunos de sus alumnos, como Bleger y Bauleo, a partir de la labor con grupos cerrados. En ese entonces, «se establece el concepto de “enfermedad grupal” como la tarea que tiene el grupo para construir y curar» (Pérez de Plá, 1978, p. 42). Se entendía al enfermo individual —que bien podría ser el caso del niño psicótico— como un emergente de la enfermedad de su grupo familiar. En referencia a esta concepción familiarista para comprender el sufri-

miento psíquico, enunció que «la dialéctica básica de la salud y de la enfermedad psicológicas se da en el grupo familiar» (Pérez de Plá, 1978, p. 42).

Según lo describiera la autora, en la década del setenta se recibió el aporte teórico de la escuela francesa de Lacan y esto permitió reformular conceptos psicoanalíticos fundamentales y jerarquizarlos para comprender con más claridad la ubicación del individuo en su familia e ir de lo personal hacia lo colectivo.

Este nuevo abordaje analiza en profundidad la problemática edípica de los progenitores, dado que esta se traslada al grupo familiar. Pérez de Plá (1978) señala que «cuando nos consultan por un niño debemos presumir una patología familiar» (p. 44); sin embargo, no por eso vamos a indicar un tratamiento familiar como lo ideal para todos los casos; en algunos, se considera inmejorable, en muchos otros, puede incluso estar contraindicado. La autora lo recomienda, en principio, para los niños psicóticos evidentes clínicamente o detectables solo a través de test y entrevistas. Afirma que, en los casos más serios, pueden lograrse resultados espectaculares, en comparación con los lentos progresos del análisis o la psicoterapia individual.

Por último, aclara que no están excluidas otras maneras de incorporar a los padres en el tratamiento, cualquiera sea la forma; lo importante es comprender que el mensaje de los padres ya no se percibe como una intrusión molesta, sino como un aporte para considerar en el tratamiento (Pérez de Plá, 1978).

A continuación, la Dra. Isabel Plosa (psicoanalista, miembro adherente de la APU) presentó un trabajo en el que, en referencia a su práctica clínica, mostraba un cambio en la técnica relativa a la posición de los padres en el tratamiento analítico de niños psicóticos-y estableció un antes y un después a partir de la influencia de la teoría francesa de Maud Mannoni, apoyada en fundamentos lacanianos.

Plosa (1978) mencionó que en sus comienzos trabajaba solo con los niños, cualquiera fuera su patología, tratando de mantener el menor contacto posible con sus padres, salvo que ocurriera algún episodio demasiado significativo. En esos casos, entrevistaba a los padres, sin la presencia del niño; procuraba no asociarse a sus ansiedades en una suerte de asepsia del encuadre que prevenía posibles ataques, como las ausencias del niño a las sesiones o la interrupción definitiva del tratamiento, en teoría animadas por la fantasía de robo del hijo por la analista.

A partir de los aportes de la teoría francesa, la autora se replantó la técnica de trabajo y encontró otro posible enfoque terapéutico que incluía a los padres desde el comienzo del tratamiento, conjuntamente con el paciente o solos, pero con asiduidad. La finalidad era hacerlos partícipes activos de los problemas propios y de los de sus hijos, permitiendo una relación familiar más

plástica. Plosa (1978) observaba que, al hacerlos protagonistas esenciales del tratamiento de sus hijos, disminuía la angustia y se generaba un interés perseverante y colaborador.

Según la técnica de Maud Mannoni,[77] el tratamiento estaba dirigido especialmente al niño, a quien se consideraba portador del discurso familiar. El objetivo era rescatarlo de una posición en la que cumplía el rol de un ser sin deseos propios y en algunos casos solo el deseo de su madre, el falo de esta, formando con ella un todo indiscriminado. La psicosis entonces era interpretada como producto de un vínculo dual en el que el niño era incapaz de acceder a su propio deseo y la madre lo colmaba en sus necesidades básicas, bloqueando así su capacidad deseante (Plosa, 1978).

En cuanto a la técnica, la autora explica que el analista utiliza la transferencia que le es depositada por los padres (el supuesto saber) y se coloca en el lugar del Otro para operar terapéuticamente. Se refiere a los registros que propone la teoría lacaniana para pensar el inconsciente y detalla que la tarea del analista es poner en palabras lo que sucede en el plano imaginario para dar paso a los simbólico, hacer surgir el tercero en el binomio cerrado madre-hijo y con ello dar cuenta de la castración, de la ley que impide el incesto (Plosa, 1978).

Con relación a esta trama familiar, otro aspecto que señala Plosa (1978) es que estas situaciones, por lo general, implican alteraciones profundas por parte de alguno de los progenitores. Con un ejemplo clínico ilustra esta situación dual en la que se encuentra el niño psicótico, muestra la dificultad materna para diferenciar los cuerpos en una ocasión en la que un paciente pide para ir al baño y su madre le contesta «yo no tengo ganas, así que tú no precisas ir», dice Plosa (1978), «ella no sabe cuál es cuál y el niño tampoco» (p. 50). Se refiere a la fase del espejo propuesta por Lacan (1949), que todo niño normal transita, entre sus 6 y 18 meses, desde la impotencia e incoordinación motriz, anticipando imaginariamente el dominio y la totalidad de su unidad corporal, unificación que realiza al identificar su propia imagen en el espejo, no sin el sustento de la mirada materna. Esto constituye la matriz de lo que luego será el *moi*, que se irá formando con la aparición del padre que impone la ley de la prohibición. Allí donde se evidencia la falta, surge la palabra y se manifiesta como ser deseante (Plosa, 1978). Con relación al origen de la psicosis, la autora explica que justamente en el niño psicótico no se produce esta evolución, dado que no puede acceder al plano simbólico, es un pedazo de la madre, el padre no ha entrado como tercero. Señala que se le ha atribuido mucha importancia a la falta de cuidados maternos —menciona a Winnicott, entre otros— como causa original de los cuadros psicóticos; sin embargo, la escuela francesa otorga mayor peso a la naturaleza y los accidentes

77 Maud Mannoni (1923-1998) fue una psicoanalista francesa de origen neerlandés, fundadora, hacia finales de la década del sesenta, de la Escuela Experimental de Bonneuil, que acoge niños psicóticos, autistas o con neurosis graves. Se la considera una figura destacada de la psicología, el psicoanálisis y el lacanismo en Francia.

del discurso en el que el niño está inmerso, siendo hablado incluso antes de nacer. Esta escuela entiende al medio humano como lingüístico antes que biológico o social.

El último expositor de estas jornadas fue el Dr. Alejandro Scherzer, quien realizó comentarios interesantes acerca de la definición de familia, la etiopatogenia de los conflictos del niño y algunas puntualizaciones respecto al abordaje terapéutico. Scherzer (1978) considera a la familia como grupo y define no ya los elementos individuales, sino las relaciones que se dan entre ellos. Para él, la conducta de un niño está determinada por la de la madre, la del padre y cualquier otro integrante del grupo familiar, a las cuales también determina.

Para Pichon-Rivière,[78] los conflictos emocionales de un sujeto son un «emergente» de su grupo familiar. Según este autor, con su conducta, el niño denuncia el acontecer grupal, el campo total en el que está inserto, con sus particularidades biológicas y su historia personal. Con su sintomatología, el niño da cuenta de que sus conflictos no son solo propios, sino de una totalidad, de una estructura: la de su grupo familiar.

Scherzer (1978) habla de una estructura latente (inconsciente) que presenta diferentes niveles y determina las lógicas de funcionamiento interno del grupo. El abordaje terapéutico que propone es pluridimensional, parte de una supuesta multiplicidad de causas y se basa en el análisis de los diferentes niveles de la estructura latente: los fenómenos inconscientes de la interacción entre los integrantes del grupo familiar, la elaboración del complejo de Edipo, el manejo de la sexualidad en el grupo, la elaboración de los miedos básicos al cambio, los secretos familiares, los conflictos generacionales, la asunción de roles, funciones, ansiedades y conflictos, entre otros. En cuanto a la estrategia terapéutica, propone la aplicación de nociones técnicas provenientes de la experiencia clínica, como la de la psicoterapia asociada, la psicoterapia combinada, la psicoterapia familiar centrada en el niño, etc.

Se observa que, si bien los tres exponentes de esas jornadas proponían tratamientos desde distintos esquemas referenciales (aunque siempre en relación con el pensamiento psicoanalítico), el fin es el mismo: comprender la psicopatología del niño mediante su inserción en un todo con su medio familiar.

En una síntesis de los trabajos presentados, la psicoanalista Aída Fernández (1978b) señaló que al niño se lo consideraba junto con la patología del contexto, con la cual forma, «por su misma naturaleza de prematuridad, un entretejido bastante difícil de descifrar. Fino tapiz, el niño enmascara las carencias y la pulsión de muerte de su medio familiar» (p. 67). Todos los autores insisten en verlo como miembro de un todo en el grupo familiar, sea como emergente o como síntoma de un discurso.

78 Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) fue un médico psiquiatra argentino, nacido en Suiza y naturalizado francés, considerado uno de los introductores del psicoanálisis en el Río de la Plata.

En el mismo número de la revista de la APPIA, después de la publicación acerca de estas jornadas, el Dr. Luis. E. Prego Silva (1978) incluye el artículo «La familia y su relación con el niño en un mundo en transformación», en el que enfatiza en la relación con el ambiente. Explica que la respuesta del individuo es siempre resultado de integrar lo psicobiológico y lo psicosocial, campos que solo pueden pensarse así, ya que no es posible diferenciar las respuestas a excitaciones internas de las externas. Problematiza entonces la idea de una externalidad con relación al ser, complejizando la teorización del sujeto y su psiquismo. Asimismo, propone despojar al niño del carácter pasivo con el que ha sido identificado históricamente —como ser indefenso y dependiente de los cuidados que se le brinda para sobrevivir—, apelando a su acción transformadora, vehiculizada por el deseo, sobre el medio y sobre sí mismo, al tiempo que es influido por los contenidos del mundo con el que se relaciona.

Propone un proceso de comunicación entre el individuo y su ambiente que supone dos instancias. En la primera, el niño es dominado por sus instintos, es decir, su vida mental se rige por el principio de placer, la realidad es interpretada mágicamente y predominan la omnipotencia y el egocentrismo. En la segunda, se produce una lenta y dolorosa transformación, en la que el niño se hace cada vez más capaz de aceptar el mundo de la realidad y las frustraciones que este le impone, a cambio de conservar la virtud de crear mitos con los que compensa el dolor por un paraíso perdido, mitos cuyo origen es un deseo inconsciente y que se invocan sugiriendo que hubo un pasado ideal que podría volver. Esta fantasía alivia las ansiedades profundas que provoca el impacto con una realidad fuertemente desilusionante. De esta forma, afirma Prego Silva (1978), realidad y mito coexisten en la mente humana, tanto en los niños como en los adultos.

El término *transformación* será utilizado irónicamente en este trabajo, como sinónimo de progreso, para referirnos a los mentirosos avances de la sociedad posmoderna en términos humanos:

> Mientras el mundo en transformación va envenenado la atmósfera, va contaminando las aguas en las que viven cada vez menor cantidad de especies, mientras la vida de la Tierra cada vez más amenazada por radiaciones y emanaciones tóxicas; mientras la expansión edilicia y etnográfica va dejando menos espacios cultivables, el hombre, alienado, corre, irreflexivo, hacia su propia destrucción. (Prego Silva, 1978, p. 80)

Un par de años después, en las Jornadas sobre Aspectos Clínicos y Estructurales de la Psicosis Infantil, Prego Silva (1980) discrepa con los postulados de la psiquiatría y sitúa el concepto de realidad como nodo problemático, introduciendo estas interrogantes: ¿Qué realidad se debe considerar? ¿La realidad exterior o la interior?, ¿la realidad física o la realidad psíquica?, ¿la realidad consciente o el inconsciente? Con esta sutileza reconoce al inconsciente como realidad válida y reivindica la importancia del mundo interno del niño. No es menor, por otra parte, el título de ese trabajo, también en forma de pregunta: «¿Qué es lo psicótico desde el punto de vista clínico?», que nos indica, desde el comienzo, que existe para él una diferencia entre «lo psi-

cótico» y «la psicosis». Mientras la psicosis haría referencia a una estructura de personalidad patológica, lo psicótico alude «a una cualidad de conducta o a un modo de comportarse sin que por ello sea necesaria una estructura o una organización patológica determinada» (Prego Silva, 1980, p. 83). La hipótesis del autor es que estas conductas que se parecen a aquellos trastornos que se observan en el psicótico podrían bien pertenecer a lo neurótico, a las perturbaciones que presentan los llamados «subdotados intelectuales» o incluso podrían manifestarse como propias de algunos momentos críticos del desarrollo, como lo es la infancia. En este sentido, se reconoce que el concepto de psicosis infantil es incierto, desde el punto de vista clínico, y se delinea tímidamente una novedosa postura despatologizante para pensar sobre «lo psicótico» como modo de reacción de un sujeto, a fin de resolver determinadas circunstancias críticas sin que sea considerado como enfermo. Así va relacionando lo psicótico con la infancia, concepto que vincula con la dependencia y la vulnerabilidad y que describe como etapa del desarrollo en la que ocurren las mayores y más rápidas transformaciones y en la que el niño realiza un proceso psíquico en un corto período de tiempo para pasar de una etapa de no organización, tal como describe Lacan en el estadio del espejo, a la conquista de importantes posibilidades emocionales e intelectuales, lo que, sin dudas, implica un gran desafío para el psiquismo. Por otra parte, Prego Silva (1980) cita al psicoanalista francés René Diatkine, para quien el término *psicosis* determina una entidad nosográfica o, al menos, cierto tipo de alteraciones que afectan al niño antes de la pubertad, perturbando de forma masiva sus relaciones con el ambiente. Discrepa con esta proposición, identifica algunos problemas o riesgos de la aplicación nosográfica que se deben a la falta de estudios catamnésicos y señala que la historia clínica del paciente es clave en la fundamentación del pronóstico. No considera correcto realizar un diagnóstico cuando se conoce solo un fragmento del proceso infantil, que podría adjudicársele al síntoma psicótico. Para Prego Silva (1980, p. 84), «la nosografía psiquiátrica infantil debería ser formulada en gerundio, forma en que se expresa una acción en movimiento».

Reflexiones finales

A partir del análisis de los documentos, se observa, *a priori,* una evolución discursiva desde una perspectiva higienista y categorizante proveniente del discurso médico —psiquiatría y neuropediatría, predominantemente— hacia una concepción más terapéutica en la que comienzan a reforzarse las ideas psicoanalíticas, primero con base en la teoría inglesa, kleiniana en esencia, y más adelante con aportes de la teoría francesa y la llegada de los textos de Lacan. Así, se percibe que la idea de un agente patógeno causante de la enfermedad da lugar a una terapéutica que posibilita un tratamiento que involucra a la red familiar y considera al niño como portador de un síntoma familiar.

Las primeras descripciones clínicas (décadas del cincuenta y el sesenta) enfatizan el rechazo hacia el mundo exterior como característica de la psicosis infantil, apoyándose en la dualidad

mundo interior/mundo exterior para su teorización. Se describe al psiquismo del niño psicótico como anormal, en tanto no goza de un funcionamiento acorde a lo esperado por la biología o por la norma; en este sentido, también predomina la idea de desadaptación a una supuesta realidad. Las conductas disruptivas mostrarán la presencia de un agente patógeno que se instala en cuerpos en los que predomina la ansiedad o la inquietud. El niño normal continúa siendo el ideal que representa al futuro ciudadano que proyecta el Estado moderno. Queda claro que la psicosis escapa de este ideal y es asociada a problemas en el desarrollo que aún no se logra clasificar. Lejos de ser el sufrimiento del niño el centro de la preocupación de los médicos de la época, lo que causaba su desvelo era la dificultad por una ubicación nosográfica para esta nueva categoría que pedía ser nombrada.

Las hipótesis etiológicas de la enfermedad en la primera década del período investigado se orientan a determinadas características y acciones de las madres de los pacientes, también de ellas y de sus actitudes hacia el hijo depende la posibilidad del tratamiento. En la siguiente década, el criterio se divide en dos grandes grupos de investigadores: los que asumen un origen orgánico (discurso neurológico) y los que entienden que se trata de una causalidad psíquica (psicoanálisis).

Podemos decir que las referencias teóricas para el estudio de la psicosis infantil fueron diversas, provenientes de múltiples esquemas referenciales: psiquiátricos, neurológicos, psicoanalíticos y psicológicos. El primer texto sobre psicosis infantil que se publicó en la *RUP* en la década del cincuenta dio cuenta de esta pluralidad. Un dato interesante es que en esos tiempos casi todos los autores usaron como sinónimos *esquizofrenia* y *psicosis*.

Por otra parte, resulta relevante destacar que los psicoanalistas uruguayos de la época identificaron la necesidad de una metodología específica de tratamiento para los niños con padecimientos graves. A ellos se dirigió su expresión, su búsqueda y sus desarrollos teórico-clínicos. Resaltamos la apertura hacia tratamientos que no son exclusivamente biológicos para casos en que se asumía que las causas tampoco lo eran. En este sentido, se ensayó con dispositivos analíticos en los hospitales y se diagramó abordajes grupales.

En la década del setenta asistimos a una nueva sensibilidad para pensar a la infancia, que interpeló la rigidez conceptual y la indiferencia que proponía la psiquiatría más clásica. Se observó un cambio hacia una especialidad en la clínica psiquiátrica con criterios específicos para el tratamiento de niños. Hoffnung (1971) planteó que el concepto básico de la psiquiatría infantil era que toda afección psicopatológica debía ser considerada no como entidad fija, sino como algo dinámico, dado que el niño es un ser en evolución, móvil y cambiante en sus manifestaciones. Tanto los conceptos diagnósticos como las indicaciones terapéuticas debían ser constantemente adaptadas y revisadas, asimismo considerar siempre el contexto del núcleo familiar con

orientación y reubicación permanente de los padres. Según lo anterior, el tratamiento de un niño nunca debía ser individual.

Apreciamos cómo lo familiar comenzó a cobrar importancia y protagonismo en los tratamientos psicoterapéuticos de los niños, estos dejaron de ser el centro y se integra el grupo familiar, entendido en esa época como la tríada madre-padre-niño. Este enfoque enfatiza el discurso colectivo que se construye sobre el tema del síntoma que (re)presenta el niño.

Con la intervención psiquiátrica se propuso en ese entonces conducir los síntomas más disruptivos hacia manifestaciones más adaptativas, con el fin de lograr introducir la herramienta de la palabra y la educación en el núcleo familiar. El tratamiento farmacológico era condición necesaria pero no suficiente; si bien parecía que representaba el paso inicial para conducir la cura, se apostaba por su combinación con otras técnicas provenientes del campo psicopedagógico.

Con este nuevo abordaje familiar se propuso analizar en profundidad la problemática edípica de los progenitores. El mensaje de los padres ya no se percibía como una intrusión molesta, sino como un aporte para el tratamiento que los incluía desde el comienzo, junto con el paciente o solos, pero con asiduidad; la finalidad era hacerlos partícipes activos de las problemáticas propias y de las de sus hijos, para permitir así una relación familiar más plástica.

La psicosis se interpretó como producto de un vínculo dual en el que el niño era incapaz de acceder a su propio deseo, quedaba colmado en sus necesidades básicas y bloqueaba así su capacidad deseante. Con su sintomatología, dio cuenta de que sus conflictos no eran solamente suyos, sino de una totalidad, de una estructura: la de su grupo familiar.

En los años ochenta se reconoció el concepto de psicosis infantil que era incierto desde el punto de vista clínico y se delineó tímidamente una novedosa postura despatologizante para pensar sobre lo psicótico, como modo de reacción de un sujeto, a fin de resolver determinadas circunstancias críticas sin que fuera considerado enfermo.

Fuentes documentales

Aldabe, V. (1979). *Algunos aspectos históricos del Servicio de Psiquiatría Infantil del Hospital Pedro Visca*. [Manuscrito inédito.] Recuperado de https://xdoc.mx/documents/algunos-aspectos-historicos-del-servicio-de-psiquiatria-bvs-psi-5f6827a21b82a.

Aberastury, A. (1956). Detención en el desarrollo del lenguaje en una niña de seis años. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, *1*(2), 197-216.

Achard, L. (1957). Mutismo y comunicación no verbal en un niño autista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, *2*(1-2), 5-19.

Ascer de Loy, A. y Hoffnung, H. (1969). Revisión de 20 pacientes con síndromes psicóticos. *Anales del Primer Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil del Uruguay* (pp. 110-112). APPIA.

Fernández, A. (1978a). Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia. Introducción al tema. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 35-39.

Fernández, A. (1978b). Jornadas sobre Psicoterapia del Niño y su Familia. Síntesis. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia, 5*(1-2), 67-73.

Hoffnung, H. (1971). Consideraciones sobre tratamiento medicamentoso de niños con trastornos psicóticos. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *1*(2), 45-51.

Pérez de Plá, E. (1978). El tratamiento del grupo familiar. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 41-46.

Plosa, I. (1978). El tratamiento del niño psicótico y su familia. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 47-54.

Prego Silva, L. (1966). Psicosis en el niño. En *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Infantil,* (pp. 53-67). Universidad de la República.

Prego Silva, L. (1978). La familia y su relación con el niño en un mundo en transformación. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 75-80.

Prego Silva, L. (1980). ¿Qué es lo psicótico desde el punto de vista clínico? *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *7*(1-2), 83-90.

Reca, T. (1958). Neurosis y Psicosis en la infancia. *Revista Uruguaya de Psiquiatría, 23*(138), 21-51.

Scherzer, A. (1978). Psicoterapia del niño y su familia. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, *5*(1-2), 55-66.

La infancia del psicoanálisis oficial y no oficial en el Uruguay de 1955 a 1984

Ana María Fernández Caraballo

> La paradoja temporal, el paracronismo del afecto y la phônè son señalados por Freud como *a posteriori* (*après-coup*), por Lacan como la *Cosa*. Insisto: el ahora afectual no está enmarcado por un *antes* y un *después*. No es el ahora de la temporalización y la historizacion lo que despliega la frase articulada, la voz discursiva entre una protención y una retención. Lo cual no le impide en absoluto *hablar* de la voz afectiva, contar una historia de esta.
>
> Lyotard, *Lecturas de infancia* (1997, pp. 137-138)

> Cada concepción de la historia va siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo que está implícita en ella, que la condiciona y que precisamente se trata de esclarecer.
>
> Giorgio Agamben, *Infancia e historia* (2007, p. 137)

Preámbulo

En este capítulo,[79] se propone dar cuenta de las ideas sobre infancia vinculadas al psicoanálisis, más específicamente al psicoanálisis con niños, de 1955 a 1984.[80] En particular, se procura desentrañar qué concepciones sobre niño e infancia se desprenden del psicoanálisis leído, interpretado y conceptualizado en el Uruguay. Se trata de un estudio de corte histórico-discursivo o una historicidad (Foucault, 1969)[81] que permite analizar documentos (artículos, historiales y relatos clínicos) provenientes de las teorías y prácticas psicoanalíticas. En especial, intere-

79 Producto del proyecto de investigación Concepción del Psicoanálisis con Niños en el Uruguay, (inscripto en el Instituto de Psicología Clínica y en el Centro de Investigación Clínica en Psicología [CIC-P], Facultad de Psicología, UDELAR) y de la línea de investigación «Infancia, arte, pedagogía y saberes psi en el Uruguay de 1900 a la actualidad» (inscripta en el Instituto de Psicología Clínica y en CIC-P, Facultad de Psicología, y en el grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, UDELAR, bajo mi dirección).

80 La investigación sobre infancia vinculada al psicoanálisis en el Uruguay la dividimos en tres partes: 1. Primera mitad del siglo XX, 2. De 1955 a 1984 y 3. De 1985 a 2019. Sobre la primera parte, ver Fernández Caraballo (2021-2023 a y b; 2023).

81 Se utiliza la noción de discursividad como equivalente a la de historicidad. Es más, su materialidad está compuesta por redes de discursos.

sa visualizar rasgos[82] y singularidades uruguayas sobre las nociones de infancias provenientes del psicoanálisis, sus teorizaciones y las prácticas subyacentes. A estos efectos, se parte de las siguientes preguntas que se sostiene en las tres etapas de la investigación: ¿Se puede decir que existan particularidades respecto de las teorías y prácticas psicoanalíticas en la infancia en el Uruguay? Más allá de la utilización de autores y teorías psicoanalíticas ya existentes, ¿hay alguna producción propia de esos saberes y discursos en el Uruguay? En esta ocasión, para el análisis, se trabaja con documentos extraídos de:

- la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (RUP)* de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU),
- la *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* (AUDEPP),
- los *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo,
- el libro *Grandes casos del psicoanálisis de niños,* de Klein, M.; Abraham, K.; Ferenczi, S.; Freud, A.; Winnicott. D.; Spitz, R.; Erikson, E. y Ackerman, N. Editorial Hormé, 1965,
- el texto *Seminarios en Montevideo 1972,* de M. Mannoni y O. Mannoni. APU, IPP, 1972,
- el texto *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo,* de Medici de Steiner, C. APU, 1988,
- la revista *Artefacto* n.° 1, de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (ELP), marzo de 1990.

Ahora bien, según Caetano y Rilla (1994) en *Historia contemporánea del Uruguay,* los movimientos del psicoanálisis en nuestro país siguen la siguiente periodización:

- 1930-1955, Génesis del psicoanálisis en el Uruguay,
- 1956-1972, Consolidación y entrada del psicoanálisis en la Universidad,
- 1973-1984, Dictadura militar, exclusión y formación de grupos de estudio «no oficiales» y
- de 1984 en adelante, La actualidad con una gran proliferación de escuelas y asociaciones psicoanalíticas.

De acuerdo con dicha periodización, esta investigación, que abarca de 1955 a 1984, cubre los períodos «Consolidación y entrada del psicoanálisis en la Universidad» y «Dictadura militar, exclusión y formación de grupos de estudio “no oficiales”». Se trata del *tiempo oficial* de la historia del psicoanálisis en Uruguay (como lo hay en Argentina, Brasil, Chile o cualquier otro país, que refiere a la fundación, en cada sitio, de las asociaciones o escuelas psicoanalíticas),[83] y lo ocurrido con el psicoanálisis durante la dictadura cívico-militar en el Uruguay, momento en el que se produce la formación de grupos no oficiales.

82 Se sigue la propuesta de Ginzburg (1980; 1994) cuando plantea que hay saberes que son indirectos y «conjeturales», basados en signos y vestigios de indicios. Se trata de una «lectura del desciframiento» que implica trabajar con «rasgos» de una materialidad que consiste en encontrar, conjeturalmente, un saber que de otro modo se desecharía.

83 La Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) fue la primera que se fundó en Latinoamérica, en 1942, la Chilena (APCH) se creó en 1949 y la del Uruguay (APU) en 1956.

En la etapa anterior a esta investigación (1900-1950), ya habíamos indicado un período *preoficial* del psicoanálisis (vale decir, un lapso en el que aún no había ninguna institución establecida en el Uruguay), en el que las teorías y prácticas psicoanalíticas se encontraban dispersas en varios campos de saber (pediatría, psiquiatría, psicología, entre otros). De hecho, se sabe, a través de varios estudios realizados por historiadores e investigadores,[84] que el psicoanálisis en Latinoamérica ingresó,[85] inicialmente, por vías diversas: psiquiatría, psicología, educación, escritura, arte. Es más, de manera similar a otras partes del mundo, en el Uruguay, los textos y el pensamiento de Freud fueron utilizados por un público muy heterogéneo. Además, el psicoanálisis se cruza con los otros saberes psi (psiquiatría, psicología, psicoterapias y psicopedagogía); por lo tanto, las historias de cada uno de esos discursos lo contienen de alguna manera.[86]

Ideas sobre infancia a partir del psicoanálisis oficial y no oficial en el Uruguay

> Lo que caracteriza este período es la influencia dominante que ejercen sobre la clínica infantil las ideas psicoanalíticas que pretenden, de ahora en adelante, estructurar ampliamente la gestión. El descubrimiento de que toda manifestación psicopatológica es el resultado del conflicto psíquico, y que ese conflicto en su expresión actual en el adulto repite la historia infantil del sujeto, toma en el cuadro de la clínica infantil una resonancia muy particular, puesto que es de una situación conflictual actual, o por lo menos reciente, que depende entonces las perturbaciones psicológicas.
>
> Bercherie (1983, p. 5)

En este período de estudio (1955-1984), se oficializa el psicoanálisis en nuestro país, con la fundación, en 1955, de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU). También se trata de un tiempo de proliferación de instituciones psicoanalíticas, como la Escuela Freudiana de Montevideo y la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP) y otras organizaciones oficiales y no oficiales de psicoanálisis y de psicoterapias de familia, pareja, grupos en los que el psicoanálisis es la base. Se puede decir que, a partir de entonces, en nuestro país, se empieza a estudiar, teorizar y practicar el psicoanálisis propiamente dicho en sus diversas escuelas y teorías.

84 En la actualidad, se dispone de varios libros que estudian la historia de las disciplinas psi, en Uruguay, y aledañas: historia de la medicina, de la locura, de la psicología, de la psiquiatría, de la eugenesia, de la criminología, entre otras. Al respecto, ver Barrán, 1993, 1995; Duffau, 2017; Caetano y Rilla, 1994; Pérez Gambini, 1999; Bruno, 2001; Medici de Steiner, 1988; Vomero, 2009; Tuana, 1993, entre otros.

85 Sobre la historia del psicoanálisis en la región, ver Ruperthuz, 2017; Ruperthuz y Plotkin, 2017; Bloj, 2013, y Marín, 1995; Faccinetti, 2018, Alfonso y Mandelbaum, 2017.

86 De historias sobre las infancias en los ámbitos internacional y nacional, se resalta los siguientes textos: Ariès (1986, 1987), Ariès y Duby (1991), Bercherie, 1983, Skliar (2012), Zapiola (2018), Montealegre y Sapriza (2022), Lionetti (2018), Carli (2011), Bustelo (2012), Espiga (2015), Osta (2019 y 2020).

Con respecto al psicoanálisis con niños, se encontraron varios documentos de importante valor para este estudio, ya que se constituyen en textos históricos sobre la infancia y el psicoanálisis en el Uruguay y, por lo tanto, permiten desentrañar la manera en que fueron teorizados y aplicados en el ámbito local. Se trata de cuatro documentos de la APU, publicados en la *RUP* y un texto de la *Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis*; además de una gran cantidad de artículos específicos sobre la clínica en la infancia y la adolescencia, publicados en cuatro números de la *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* de la AUDEPP; en cinco de los *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo, así como el libro *Grandes casos del psicoanálisis con niños*.

De los textos de la APU, en primer lugar, interesa detenerse en uno de 1961, cuando la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por su sigla en inglés) realizó un simposio sobre el análisis con niños en el marco del XXII Congreso Internacional de Psicoanálisis (Edimburgo, julio-agosto, 1961). El texto de Esther Bick «El análisis de niños en la actualidad», leído en dicho congreso, fue publicado en la revista de la APU en 1969. Allí se habla del simposio como «un hecho histórico, ya que es el primer simposio de análisis de niños en un Congreso Internacional de Psicoanálisis» (Bick, 1969, s/p). Como es sabido, en 1927 se había llevado a cabo uno similar ante la Sociedad Psicoanalítica Inglesa, y,

> […] en esa ocasión, Melanie Klein señaló el contraste entre el desarrollo del análisis de niños y el análisis de adultos, destacando el hecho llamativo de que, si bien el análisis de niños tiene una historia de alrededor de 18 años, sus principios fundamentales no han sido aún claramente enunciados, mientras que, luego de un período similar en la historia del análisis de adultos, los principios básicos han sido formulados, empíricamente comprobados, y los principios fundamentales de la técnica, firmemente establecidos. (Bick, 1969, s/p)

A más de tres décadas de aquel simposio inaugural, el cambio fue sustancial, tanto en el análisis de niños en sí como en sus ramas adyacentes, tales como las clínicas de orientación infantil,[87] a través de la influencia de los trabajos de Melanie Klein y Anna Freud.[88] Bick (1969) enumera varios cambios realizados:

> […] el universo de niños que se considera analizables ha sido ampliado; la técnica de juego es ahora de uso general, aunque a menudo de manera modificada; se ha aceptado unánimemente la importancia de las interpretaciones y existe un mayor reconocimiento del encare psicoanalítico para la formación de psicoterapeutas y psiquiatras infantiles.

Ahora bien, señala algo que se entiende es de gran importancia:

87 Acerca de esta materia, ver Tizio, 2006.

88 Sobre esta temática, se ha trabajado en los textos Fernández Caraballo, 2006, 2018, 2019, 2020b, 2021-23a y 2023.

> Si examinamos la posición del análisis de niños en relación a la totalidad del campo psicoanalítico, vemos que ocupa un pequeño lugar tanto en la práctica como en la enseñanza o en las discusiones y publicaciones científicas. (Bick, 1969, s/p)

La práctica, discusión y enseñanza del psicoanálisis en la infancia desde los inicios fue mucho menor respecto a la del adulto, no así en la teoría,[89] ya que el psicoanálisis se sostiene teóricamente de una manera muy fuerte en nociones relacionadas con la infancia.[90] Si bien esto ha sido así, también hay que resaltar que hay teóricos interesados en la práctica del psicoanálisis en sujetos de corta edad desde los comienzos. Y, de hecho, su aplicación fue muy temprana, incluso en Uruguay.[91]

El segundo documento de la *RUP,* escrito por Carmen Medici de Steiner (1988), fue publicado con el título «Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo». Se trata también de un texto histórico, ya que allí se cita lo que fue considerado como el psicoanálisis de niños y los autores principales en el Uruguay y el Río de la Plata. Se reconoce que los autores que han influido en la región y, en particular, en nuestro país son:

> Hermine Von Hug Hellmuth, precursora en introducir el juego en la situación analítica. Sigmund Pfeifer, innovador en asimilar el simbolismo entre el sueño y el juego. Sophie Morgenstern, primera en observar, psicoanalíticamente, el simbolismo del juego. Anna Freud, quien, si bien en su actitud como psicoanalista puede suscitar controversias, supo realizar teorizaciones que fueron tomadas por el psicoanálisis, la psiquiatría, la pedagogía, la medicina y otras disciplinas. Melanie Klein, que logró fundamentar la técnica del juego y hacer teorizaciones trascendentales sobre el psiquismo temprano. (p. 23)

Ahora bien, según la autora, la principal fue Melanie Klein y, de hecho, en su valoración, Medici de Steiner comienza reconociendo a Arminda Aberastury como la psicoanalista «considerada por muchos como el pivote en el Río de la Plata del psicoanálisis de niños», quien sigue la propuesta de Melanie Klein desde el año 1937. Como es sabido, el psicoanálisis institucional en el Uruguay (APU) estuvo muy influenciado por el trabajo que se hacía en Buenos Aires, en la APA y que se basaba, desde la década del cuarenta en adelante, en la escuela inglesa, primero, en Melanie Klein y, luego, en sus seguidores. De hecho, Medici de Steiner (1988, p. 21) cita a Aberastury cuando hace explícita su afiliación a la obra de Klein: «Fue en esta época, a través de una frecuente correspon-

89 De hecho, el propio Freud publicó en 1909 el análisis del «caso Hans» y construyó la noción de neurosis infantil en el caso del «Hombre de los Lobos» (Freud 1918) y otra gran cantidad que dan cuenta de su construcción subjetiva y de la infancia, tales como las teorías sexuales infantiles (Freud, 1905, 1908), las fases de la evolución psicosexual (Freud, 1905), además, por supuesto, de los complejos de Edipo y castración, entre otras. Sobre esta base, se edificaron las teorías y prácticas del psicoanálisis con niños (desde K. Abraham y S. Ferenczi, S. Morgenstern, A. Freud, M. Klein, D. Winnicott, F. Dolto, M. y O. Mannoni).

90 Sobre este tema, se ha trabajado en el texto Fernández Caraballo, 2019.

91 Al respecto, se ha insistido en los textos Fernández Caraballo 2021-23 y 2023.

dencia con Melanie Klein, lo que me permitió, gracias a las generosas indicaciones, solucionar muchas de las dificultades técnicas que se me presentaban diariamente». Además, entiende que en nuestro país «dicha especialidad fue integrada a la APU desde sus inicios. Tanto en uno como en otro país, durante prolongados años, constituyó un seminario curricular obligatorio» (p. 21). A partir de 1957, cuando Mercedes F. de Garbarino y Héctor Garbarino asistieron en Buenos Aires a un simposio sobre el tema, «Arminda Aberastury, con posterioridad al mismo, comenzó a dictar en nuestro medio un seminario y a supervisar a muchos de los primeros psicoanalistas de niños del Uruguay» (Medici de Steiner, 1988, p. 22). Este documento evidencia la aplicación explícita del psicoanálisis en la infancia, así como su teorización y discusión en la región.

El tercer texto, también de corte histórico, escrito por Myrta Casas de Pereda, Mercedes Freire de Garbarino, Aída Fernández, Héctor Garbarino, Vida Maberino de Prego, Isabel Plosa, Luis Enrique Prego y Alberto Weigle, en 1982, publicado con el título «La importancia del psicoanálisis de niños en la formación del analista» muestra que, en los inicios de la APU, se presentaba una singularidad con respecto a la teoría y la práctica que la diferenciaba, en parte, de otras asociaciones psicoanalíticas. De hecho, sostienen que:

> En el mismo tiempo en que, por ejemplo, Esther Bick presentaba en el Congreso Internacional de Psicoanálisis de Edimburgo de 1961 un trabajo en el que señalaba las dificultades que tenían los analistas para tratar a los niños, y en Buenos Aires y en otras asociaciones surgía la misma preocupación, en nuestra asociación la mayoría trabajaba casi con la misma intensidad con pacientes adultos que con niños. (p. 19)

Señalan elementos teóricos y prácticos de importancia que permiten dar cuenta de las particularidades de la clínica psicoanalítica con niños en el Uruguay:

> Partimos del supuesto de que, si bien el análisis de niños tiene los mismos fundamentos básicos teóricos que el análisis de adultos (transferencia, resistencia, regresión), estas nociones básicas se expresan de modo diferente y requieren, por consiguiente, un abordaje también diferente. (p. 19)

Este texto confirma lo antes dicho sobre la importancia del psicoanálisis con niños en el Uruguay, y, a la vez, sostiene que en la práctica se requiere de un abordaje que lo diferencie del del adulto.

El cuarto documento es la publicación del seminario que realizaran en Montevideo, en 1972, Maud y Octave Mannoni (publicado en 2020). En la «Presentación», el «Prefacio» y el «Prólogo», escritos por Magdalena Filgueira, Corina Nin, Marta Labraga y Marcelo Viñar, se destaca la influencia del psicoanálisis lacaniano y la escuela francesa de psicoanálisis en general. Dicho seminario presenta el caso Carole (niña de 6 años) y varias sesiones dedicadas al estadio del espejo y a períodos anteriores que permiten visualizar la manera en que estos autores, discípulos de Lacan, abordan el tema del psicoanálisis con niños y la infancia. En particular, los Man-

noni entienden que el psicoanálisis en la infancia tiene su especialización y lo realizan desde la temprana edad del bebé con los padres o la madre. Estos trabajos permitieron enriquecer el abordaje sobre el vínculo y la estimulación tempranos.

Finalmente, se destaca que, en la *RUP*, desde sus inicios, hay una gran cantidad de artículos directamente relacionados con la clínica en la infancia y la adolescencia. Desde 1956 y durante toda la década de 1960, se publicó artículos de autores uruguayos e internacionales (fundamentalmente, argentinos e ingleses). En ese tiempo, los textos se basaban en la teoría de S. Freud y, en particular, en la de Klein, Heimann, Hartmann, Kris, Hoffer, Loewenstein, Winnicott. Hay varios artículos de la APA, de Arminda Aberastury, Pichon-Rivière, Emilio Rodrigué, entre otros, y uruguayos, en especial, Héctor Garbarino, M. Baranger, Mercedes Freire de Garbarino, Laura Achard, Esther Bick (*RUP,* 1956 a 1969). Desde la década de 1970 en adelante, se empezó a incluir autores de la escuela francesa, a la vez que se mantuvo a los de las décadas anteriores. Es más, es posible decir que se comenzó a estudiar y practicar las diversas escuelas psicoanalíticas que coexisten entre los miembros de la APU.

A partir del Tomo 11 de 1969, se publicó «La relación de objeto y las estructuras freudianas», de Jacques Lacan. Es más, en el Tomo 14 de 1976, las partes 2 y 3 se denominan «En torno a Lacan I» y «En torno a Lacan II», que incluían artículos de Lacan, Maud y Octave Mannoni, S. Leclaire, J-L. Nancy, S. Acevedo de Mendilaharsu, R. Agorio, G. Koolhaas, C. Sopena, A. Elizaincín, G. Mieres, M Lijtenstein, S. Paciuk, entre otros. Finalmente, desde el número 57 de 1978 hasta el número 62 de 1983, hay una proliferación de artículos sobre la infancia de los autores antes mencionados de las diferentes escuelas psicoanalíticas.

Por otra parte, se hace referencia a la publicación, en 1965, del libro *Grandes casos del psicoanálisis de niños,* que compila viñetas y casos de los más conocidos teóricos del psicoanálisis con niños (Klein, Abraham, Ferenczi, Spitz, Anna Freud, Ackerman, Winnicott, Erikson) que se leían en Argentina y Uruguay. Se inicia el texto con el Prólogo, de Evelina Vengerow y Santiago Dubcovsky (1965), quienes dicen que «el psicoanálisis de niños es una especialidad» y «que cada vez se va difundiendo más y adquiriendo una importancia trascendental por sus implicaciones preventivas y curativas y por la influencia en la educación, la puericultura, la pediatría y la medicina en general» (p. 8). Además, reconocen que el «caso Hans» de Freud debería formar parte de esta colección, dado que es «el origen del psicoanálisis infantil». Aunque entienden que es con Melanie Klein y Anna Freud que «nace el verdadero psicoanálisis de niños», ellas fueron las «dos grandes psicoanalistas, líderes de dos distintas escuelas» (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 9).[92]

92 En el texto del período anterior (Fernández Caraballo 2021-23 y 2023), se señala cómo el libro *Grandes casos del psicoanálisis de niños* se dedica a confirmar las teorías de S. Freud, mediante la publicación de casos o más bien viñetas de pacientes pequeños que se asemejan a Hans y confirman sus nociones centrales. Es más, se trata de un texto sin crítica ni discusión.

Para el libro, se seleccionaron casos de K. Abraham y S. Ferenczi, por tratarse de los «precursores del psicoanálisis de niños» que «utilizan las mismas técnicas que Freud empleó con Juanito» (p. 8). Continúan con otros autores, como D. W. Winnicott, R. Spitz, E. H. Erikson y N. W. Ackerman. A modo de muestra, se presentan algunos ejemplos que visibilizan la manera en que se leyó y se aplicó el psicoanálisis en el Uruguay.

En *Psicoanálisis clínico*, en especial en los capítulos «La niña que tenía pesadillas», «El chico que no quería pasear» y «La "novia" de papá», Karl Abraham (1959, p. 15) tuvo la oportunidad de mostrar sueños infantiles en los que «el sujeto del sueño presenció el comercio sexual a una edad temprana» y de dar cuenta de la «reacción ante ese hecho en un niño predispuesto a la neurosis». Se trata de extractos clínicos destinados a demostrar los postulados freudianos relacionados con la neurosis infantil[93] y a la clínica con niños: la importancia de la sexualidad infantil, la influencia de la escena primaria y la represión del complejo de Edipo en las neurosis infantiles y en la formación de síntomas en los niños.

Sandor Ferenczi, en *Sexo y psicoanálisis* (1959), con el caso Arpad, un niño de cinco años, «El pequeño gallo», pudo dar cuenta del «desarrollo psicológico infantil» y su relación con el análisis de adultos. Arpad es similar a Hans, genera una fobia a los gallos a partir una experiencia en el gallinero, que narra de la siguiente manera: «Una vez, él se había metido en el gallinero y había orinado en un nido, luego de lo cual el gallo de plumas amarillas vino y le mordió el pene; entonces Ilona, la sirvienta, le vendó la herida. Luego le cortaron el pescuezo al gallo y murió» (p. 32). Para Ferenczi, el niño Arpad, a partir de allí, desarrolla una serie de síntomas, miedos e inhibiciones que se producen como consecuencia de la escena vivida en el gallinero y el haber sido «testigo auditivo del coito entre los padres».

Anna Freud (1951), en el texto de 1927, *Psicoanálisis del niño*, en el caso denominado «El demonio», planteó la idea de la existencia de un *desarrollo sexual e intelectual* en el niño ligada a la invención freudiana de las teorías sexuales infantiles y a la neurosis infantil: «Comprobé que una niña de seis años sufría una neurosis obsesiva extraordinariamente grave y definida para su edad» (p. 43), «el demonio comenzó a comunicarme un sinnúmero de fantasías anales» (p. 53). Entiende que, si la niña no hubiese recibido un tratamiento analítico a los seis años, «su neurosis infantil hubiese terminado en la curación espontánea, como sucede en tantos casos, pero como herencia de aquella neurosis hubiera quedado un superyó muy severo» (p. 60). Anna Freud busca un método que permita adaptar la técnica creada por Freud y aplicarla a pacientes de poca edad. Introdujo en su teoría del desarrollo libidinal y yoico la idea de una potencialidad que llevaría al individuo a la salud entendida como logro de una vida genital y

93 Como indica Calvo Ortega (2014, p. 124): «Sin una neurosis infantil, hay menor probabilidad de que en la vida del adulto irrumpa una enfermedad nerviosa. Comprender este hecho es básico para calibrar la importancia que Freud otorgó al psicoanálisis como profilaxis social en el sentido de una higiene mental de la población infantil».

de la constancia objetal. Entendía el desarrollo normal como un progresivo crecimiento desde la inmadurez a la madurez sobre líneas congénitas. Categorizó desórdenes infantiles y perturbaciones como trastornos en el desarrollo: demoras, trabas, fracasos, inhibiciones y regresiones normales y patológicas. Realizó un perfil diagnóstico detallado, una semiología del yo y el superyó, la libido y la agresión. El final de análisis con niños consiste en la adaptación que el individuo y el ambiente tienen en potencia. Es más, justificó la labor pedagógica del analista. Este debe contar con «conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos y, si las circunstancias lo hiciesen necesario, asumir las funciones de educador durante todo el curso del análisis» (p. 126). De ahí lo que Calvo Ortega (2014, 124) denomina «la impronta profiláctica del psicoanálisis de principio del siglo xx». Será, justamente,

> […] por intermediación del freudismo, la psicología de esta época se define por su capacidad de *aplicación* en un campo definido por las contradicciones que vendrán establecidas en función de la anomalía que las fundamenta: frente al subdesarrollo, una psicología del desarrollo; frente a la inadaptación, una psicología de la adaptación […] y así en una producción que le es propia, la psicología se insinúa como una *analítica de lo anormal*, lo patológico, y en el esfuerzo de dominar los conflictos que se dan tanto en el individuo como en la sociedad se transforma al mismo tiempo en una psicología de segundo orden, es decir, en una psicología de lo normal, lo adaptado, lo regular, etc. (Calvo Ortega, 2014, p. 124)

En la misma época, 1932, si bien Melanie Klein emprende una reestructuración teórica de la obra de Freud y otro psicoanálisis de niños, también corrobora las ideas sobre la neurosis infantil. En «Erna no puede dormir», describe un caso de neurosis obsesiva en la infancia. A través del juego y materiales lúdicos extrae conclusiones teóricas sobre la intensidad de «las fantasías sádicas en los niños y su influencia en la formación de síntomas y en la creación de una neurosis infantil» (Klein, 1971, p. 62). Dice expresamente que el caso de Erna es «una analogía interesante con el descrito por Freud en *Historia de una neurosis infantil*» y quiere demostrar de qué modo la «experiencia de la escena primaria cuando tenía dos años y medio, combinada con factores constitucionales, desencadenó el desarrollo de la neurosis» (Klein, 1971, p. 85). Es más, entiende que «en el caso de Erna, así como en el del «Hombre de los Lobos», la escena primaria estaba completamente reprimida, pero luego fue reactivada y traída por un momento a la conciencia» (Klein, 1971, p. 85). Es, a partir del análisis, que se puede afirmar que «el ver a los padres copulando desencadenó la neurosis con toda fuerza» (Klein, 1971, p. 86).

Con D. W. Winnicott, en «Tres casos de adopción», se aprecia otra forma de abordaje del psicoanálisis, apoyado en M. Klein, pero ya alejado de conseguir demostrar la teoría de S. Freud. En los ejemplos de los casos: William, de 4 años, Peter, de 8 años y Margaret, de 10 años, entiende que el «cuadro que se presentaba era el de un niño deprivado» y realiza un planteo teórico propio sobre el abordaje del psicoanálisis en casos de niños en adopción (pp. 101-130). Ya Anna

Freud y Dorothy Burlingham (1936) habían publicado *La guerra y los niños,* para dar cuenta de los tratamientos que venían realizando, auspiciadas por el Foster Parents Plan for War Children, durante la Segunda Guerra Mundial, sobre niños abandonados por efectos de la guerra.[94] Es decir, que Winnicott contaba con un abordaje con niños en situaciones de deprivación, pero es de destacar que, en su caso, realiza una reelaboración de dichos trabajos con su impronta teórica.

De R. Spitz selecciona el caso Mónica, extraído del libro *No y sí,* y «deduce por sus observaciones sobre primitivos patrones biológicos la adquisición de pautas de comunicación verbales. Un caso de aplicación del psicoanálisis a la biología» (p. 134).

E. Erikson, con el caso Sam y la muerte, del libro *Infancia y sociedad,* plantea su teoría de desarrollo psicosocial, en la que «integra enfoques biológico, social y psicológico» (p. 154).

Finalmente, a partir de N. W. Ackerman, con el caso una familia neurótica, del libro *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*, se muestra el inicio de la psicoterapia del grupo familiar (p. 174).

Este texto, muy leído y referenciado, desde la década de los años sesenta, muestra claramente cómo el psicoanálisis, en general, y, en particular, con niños, adolescentes y familia, incluye variedad de propuestas teóricas y prácticas que se conservan hasta el presente, conviven y, en algunas ocasiones, se utilizan en una mezcla de teorías sin discusión epistemológica, así como, en otras, se discuten y rivalizan teorías y prácticas.

Por otra parte, en 1982, la AUDEPP comienza sus publicaciones en formato de revista.[95] Allí se encuentra al menos un artículo sobre tratamientos en la infancia en cada ejemplar. En particular, se entiende que hay un texto de gran importancia, publicado en el ejemplar de 1985, en el que E. Korovsky realiza una detallada historia del psicoanálisis en la región con las particularidades de los tiempos de la dictadura cívico-militar.

En el n.° 1 (1982, p. 37), el artículo de Élida Casas de Castelli, «Evolución de una fobia escolar» recorre la temática de la fobia, desde Freud, Klein, Winnicott, pasando por Garbarino y autores como Johnson, Fenichel y Hoffnung. Se observa una particularidad del pensamiento propio de la psicoterapia psicoanalítica que consiste en la utilización de diferentes autores con una impronta más psicoterapéutica.

94 No olvidemos que ya antes Aichhorn (1925) publica su libro prologado por Freud, en el que se plantea y discute las posibilidades de abordajes del psicoanálisis en la *juventud desamparada*.

95 «El 18 de setiembre de 1981 un numeroso grupo de psiquiatras, psicólogos y psicoterapeutas, con la participación, además, de psicoanalistas miembros de la APU, crean la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP)» (Korovsky, 1984, p. 42).

En el n.° 2 (1983, p. 81), el artículo de Enrique Restaino, «Fase oral y sus manifestaciones en la clínica», es un texto clásico dentro del psicoanálisis basado en S. Freud, K. Abraham y M. Klein, en el que se destaca la importancia de las primeras etapas del desarrollo de la libido.

En el n.° 3 (1984), hay dos artículos: «¿Cómo nacen los niños?», de Miguel Cherro *et al.* (p. 23), y «Consecuencias técnicas del comienzo de la pubertad en psicoterapia» (p. 71), de Esperanza P. de Pla y Nohemí R. de Polanco, son textos enmarcados en la psicoterapia psicoanalítica con una impronta más psicológica, el psicoanálisis se entrecruza con orientaciones psicoterapéuticas y educativas.

Como ya se ha indicado, en el n.° 4, de 1985, hay un texto valioso, realizado por Edgardo Korovsky, «El psicoanálisis en el Río de la Plata» (p. 26). Allí, parte del estudio del movimiento psicoanalítico con Freud desde 1910 y continúa con los psicoanalistas pioneros en el Río de la Plata y la fundación de las respectivas asociaciones. Menciona los nombres más destacados y los eventos que marcaron el ingreso y la proliferación de la teoría y la práctica del psicoanálisis en esta región. Importa rescatar cómo, a partir de 1967, con las complicaciones de las escuelas, y los problemas políticos sociales que derivaron en las dictaduras cívico-militares locales, comienzan a generarse espacios de formación y discusión del psicoanálisis con disimiles ideologías que darían lugar a diferentes maneras de tratar el psicoanálisis.

> Armando Bauleo comenzó a viajar a Montevideo a fines de 1967 y lo siguió haciendo hasta 1972. Daba supervisiones de psicoterapia y formó grupos operativos. Hernán Kesselman vino en 1968 y 1969 a enseñar terapias breves. Entre 1972 y 1973, Gregorio Baremblitt hacía grupos de estudio sobre Freud y daba supervisiones. Hacia 1972 Carlos y Chaira Alegre, dos psicodramatistas de la Escuela de Bustos de La Plata, organizaron un programa de 7 años que incluía formación psicoanalítica. Al comienzo de la década del setenta Tomás Bedó, Marcelo Viñar y Aída Fernández comenzaron a efectuar supervisión de psicoterapia y formaron grupos de estudio sobre teoría psicoanalítica. En 1973 Héctor Garbarino comenzó a formar también grupos de estudio. Luego esta práctica se generalizaría. En 1977 se forma un grupo de estudio sobre Lacan coordinado por Aída Fernández, Lía Quijano, Edgard Cabral, Ricardo Landeira, Elsa Bidermana y Eduardo Sánchez. En 1980 se constituyen como Grupo Freudiano de Trabajo y publican en 1981 el primer *Cuaderno de Psicoanálisis Freudiano*. En setiembre de 1982 fundan la Escuela Freudiana de Montevideo. En 1980 Ricardo Bernardi y Aída Fernández organizan el Posgrado de Psicoterapia Psicoanalítica en el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras. Su cuerpo docente se integró con psicoanalistas de la APU. (pp. 41-42)

De esta extensa cita, se desprende la gran diversidad de movimientos que dieron lugar a la creación de las asociaciones y escuelas psicoanalíticas oficiales, así como los prolíferos movimientos del psicoanálisis no oficial.

Finalmente, se dará cuenta de algunos elementos discursivos presentes en los cinco primeros *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo[96] (n.° 1, 1981; n.° 2 y n.° 3, 1982; n.° 4, 1983, y n.° 5, 1984). Estos incluyen textos basados en el psicoanálisis freudiano o lacaniano, de producción nacional e internacional. En estos cinco primeros números, no se encuentran artículos dedicados directamente al psicoanálisis con niños o a la infancia. Aunque sí es factible observar que la idea de niños y de infancia se deriva de la noción de neurosis infantil proveniente de Freud y de las ideas complejas sobre infancia de la obra de Lacan, que implican tanto lo cronológico como lo no cronológico (el estadio del espejo, las reformulaciones sobre el complejo de Edipo y el de castración, el narcisismo, la estructura del lenguaje y el inconsciente, el Otro, el *fort-da* y el significante, la temporalidad, la historia, la idea de niño como objeto *a* o como efecto de un discurso familiar, entre tantas otras nociones).

Se presentan algunos ejemplos provenientes de esos escritos que muestran la forma de concebir la infancia en los textos de estos años en los *Cuadernos*. En términos generales, se publican textos de autores nacionales e internacionales, como J. Lacan, J. Hyppolite, J-A, Miller, M. Safouan, I. Vegh, L. Quijano, E. Cabral, R. Landeira, E. Biderman, E. Sánchez, R. Capurro, G. Koolhaas, C. Caorsi, Aída Fernández, E. Rattin, B. Domb.

En el *Cuaderno* n.° 1, de abril de 1981, se publica la sesión del 10 de junio de 1980 del seminario Disolución, de J. Lacan; en este texto, muy conocido, Lacan se dirige, pocos meses antes de (que ocurriera) su deceso, a los latinoamericanos, con interés por la forma en que es y será abordada su obra:

> Esos latinoamericanos, como dicen, que nunca me han visto, a diferencia de los que están aquí, ni escuchado de viva voz, pues bien, eso no les impide ser lacanos. Parece que más bien ayuda. Me transmití allá por lo escrito, y dicen que eché raíces. […] que ha convocado a mis lacanoamericanos. […] Soy un traumatizado del malentendido. […] El fulano Otto Rank se acercó a eso hablando del trauma del nacimiento. Trauma. No hay otro: el hombre nace malentendido. (p. 64)

Es importante este texto, justamente porque la lectura de la obra de Lacan, que ya había comenzado desde las décadas del sesenta y el setenta por psicoanalistas argentinos y uruguayos, representa, en la década del ochenta, un movimiento de gran envergadura.

En el *Cuaderno* n.° 2, de febrero de 1982, se registra que hubo un seminario centrado en el niño y el psicoanálisis (p. 66), aunque no hay un texto en dicho número sobre el contenido de ese seminario. En «Informaciones» se lee:

96 Es importante recordar que en 1974 Oscar Masotta fundó la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Desde entonces, varios uruguayos viajaban a formarse allí.

> En octubre de 1981 tuvo lugar el reencuentro de psicoanálisis en Buenos Aires. Contó con la asistencia de los franceses J.-A. Miller y E. Laurent, quienes efectuaron una serie de conferencias, además de realizar trabajo clínico en el Hospital Italiano de Buenos Aires. Este encuentro nucleó a distintos grupos: brasileños, uruguayos, peruanos y argentinos, de orientación lacaniana, cuyos integrantes, a su vez, presentaron trabajos. (p. 97)

En el *Cuaderno* n.° 3, de setiembre de 1982, se encuentra el «Acta de fundación de la Escuela Freudiana de Montevideo» (24 de setiembre de 1982). De este documento, interesa resaltar el artículo 2:

> El pasaje a Escuela pretende ser ese movimiento por el que nos nominamos en relación con un linaje psicoanalítico: Freud-Lacan, y también el lugar que abrimos, para poder dar cuenta de la forma en que cada uno atestigua su modo de decir qué es el inconsciente. (p. 9)

Esta nominación de «linaje Freud-Lacan» muestra una forma de leer tanto a Freud como a Lacan en una continuidad teórica, es decir, un freudolacanismo que ha caracterizado a muchos de los productos teóricos de la Escuela.

Este mismo número incluye el texto de Raquel Capurro «Concepciones de la cura», en el que señala las diferencias entre la «posición del educador» y del «analista». Allí, además, plantea una fuerte crítica a lo que denomina «el maternaje analítico», proveniente de «la práctica desarrollada por la escuela inglesa, sobre todo, kleiniana, y de la producción teórica que la acompaña en el Río de la Plata» (p. 26), y reconoce que «contiene invalorables aportes». La apreciación se refiere justamente a la manera en que se fueron transformando nociones como el complejo de Edipo, el de castración, las fases de la evolución psicosexual y el lugar de la transferencia en la teoría de S. Freud, por parte de la escuela inglesa y la psicología del yo. Además, cita un artículo de W. Baranger de la *RUP,* quien también se queja de los cambios negativos en las nociones antes mencionadas (la figura del padre ausente, la estructura se fija en el Edipo y no en la castración, la situación analítica ubicada como un maternaje, es más, «se necesita una reubicación del Edipo en su verdadero lugar, abandonando el prejuicio "pecho-centrista" que proviene de una aplicación a ultranza del enfoque genético» [p. 27]). Capurro desarrolla su postura teórica apoyada por J. Lacan en la dirección de la cura, la noción de objeto, de sujeto y de fantasma, para desarticular la propuesta que critica.

El *Cuaderno* n.° 5, de julio de 1984, incluye el artículo de Edgar Cabral «Relación de objeto/relación al objeto», en el que se puede leer una manera de abordaje de la infancia:

> La relación de objeto, el vínculo entre el niño y la madre, parece imposible, tal como Freud lo ilustra, sin algo que opera como falta, un tercer término que cae del conjunto madre-hijo, e introduce un corte, donde opera el campo del

> otro como lugar de la palabra en su función estructurante. […] El objeto en el juego de fort-da puede decirse que es lo ausente de la madre, pero es asimismo lo ausente del niño, de su propio cuerpo en su condición de fragmentado. (p. 110)

Como ya se indicó, al menos en estos primeros números de los *Cuadernos*, no hay textos sobre la clínica con niños de forma explícita, aunque sí se aprecian las nociones freudianas de neurosis infantil y las formulaciones lacanianas sobre niño e infancia.

La ausencia de alusión directa al asunto, tal vez, se deba a la particularidad con que el propio Lacan trató el tema del psicoanálisis y la infancia. A modo de reflexión, se cita, de la revista *Artefacto,* de la ELP, de 1990, el siguiente texto:

> El psicoanálisis con los niños tiene particularidades: la intervención real de un tercero, la distinción que debe hacerse entre un conjunto de síntomas y una estructura neurótica que se constituye en el *aprés-coup* de una neurosis infantil, los límites de la transferencia del analista en relación al lazo del niño con los padres… Esta lista está lejos de ser exhasutiva.
>
> La escuela, en nombre de estas particularidades, no relegará el psicoanálisis con niños a cuidado de psicoanalistas «especializados». Reconoce en qué estas particularidades son otras tantas de las preguntas dirigidas al psicoanálisis, a la consistencia de su teoría. El conjunto del trabajo sobre la clínica, en cada uno de sus tiempos y de sus lugares, debe poder interrogarse a partir de la práctica del psicoanálisis con niños. (*Artefacto*, n.° 1, marzo de 1990, p. 30)

Si bien esta cita proviene de una revista de la ELP y no de la Escuela Freudiana de Montevideo, se sabe que una escuela estaba íntimamente relacionada con la otra, es más la ELP se constituye con miembros que han compartido ambos espacios. El tema amerita un trato en detalle y, para ello, habrá que introducirse en los tiempos posteriores al año 1984, tema que se abordará en la tercera etapa (1985-2019) de esta investigación.

En suma: el período que abarca de 1955 a 1984 fue el de consolidación, oficialización y proliferación de instituciones, asociaciones y escuelas de psicoanálisis en el Uruguay. También fue una época en que, a partir de la dictadura cívico-militar, se produjeron exclusiones y formaciones de grupos de estudio no oficiales. Vale decir, que se trata del *tiempo oficial* de la historia del psicoanálisis en Uruguay y el de la formación de grupos no oficiales. Es importante destacar que, a pesar de las grandes complicaciones que recaen sobre el psicoanálisis, desde la dictadura, y su prohibición en la Universidad, este no dejó de ser estudiado y practicado, ni se interrumpió la producción de conocimiento desde los diferentes grupos oficiales y no oficiales.

Con relación al psicoanálisis con niños y a la infancia, también se asiste a una importante producción y discusión al respecto en el Uruguay. Y, de hecho, como se ha anotado, su aplicación fue obligatoria desde los inicios en la formación de los analistas de la APU. Además, se hace referencia a discusiones de importancia respecto de si el psicoanálisis con niños es una especialidad o se trata de los mismos basamentos teóricos que se expresan de distinto modo y requieren de un abordaje que contemple dichas diferencias.

A partir del libro *Grandes casos de psicoanálisis con niños*, texto muy leído y referenciado desde la década de los sesenta, se puede visibilizar cómo el psicoanálisis, en general, y, en particular, con niños, adolescentes y familia incorpora gran variedad de propuestas teóricas y prácticas que se conservan hasta el presente, conviven y, en algunas ocasiones, se utilizan en una mezcla de teorías sin discusión epistemológica, así como, en otras, se discuten y rivalizan teorías y prácticas.

Por otra parte, al oficializarse la psicoterapia psicoanalítica en nuestro país, mediante la AUDEPP, esta presenta la particularidad de ser una organización donde se produce y practica tanto el psicoanálisis como la psicoterapia psicoanalítica, incluso, en algunos casos, con una impronta psicológica, en la que el psicoanálisis se entrecruza con orientaciones psicoterapéuticas de corte educativo.

Finalmente, con la llegada del psicoanálisis lacaniano y la fundación de la Escuela Freudiana de Montevideo, se puede encontrar importantes discusiones entre las teorías y prácticas con niños, derivadas de la escuela inglesa y la psicología del yo y de la escuela lacaniana (y sus discípulos). Además, hay discursos sobre la infancia que provienen de la noción freudiana de neurosis infantil y de las ideas complejas sobre infancia en la obra de Lacan, que implican tanto lo cronológico como lo no cronológico.

Fuentes documentales

Abraham, K. (1922). *Psicoanálisis clínico.* Hormé, 1959.

Ackerman, N. (1961). Psicoterapia del grupo familiar. Hormé.

Bick, E. (1969). Análisis de niños en la actualidad. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (En línea) (XI 02). Texto leído en el XXII Congreso Internacional de Psicoanálisis. Edimburgo, julio-agosto 1961 y publicado en *The International Journal of Psycho-Analysis*. vol. XLIII - parte IV-V, 1962.

Cabral, E. (1984). Relación de objeto/relación al objeto. *Cuadernos Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo, 5, 107-112.

Capurro, R. (1982). Concepciones de la cura. *Cuadernos Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo, 3, 23-34.

Casas de Castelli, E. (1982). Evolución de una fobia escolar. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* (AUDEPP), 1, 37-58.

Casas de Pereda, M., Freire de Garbarino, M., Fernández, A., Garbarino, H., Maberino de Prego, V. *et al.* (1982). La importancia del psicoanálisis de niños en la formación del analista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 53.

Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano de la Escuela Freudiana de Montevideo, n.° 1, 1981; n.° 2 y n.° 3, 1982; n.° 4, 1983, y n.° 5, 1984.

Cherro, M. *et. al*. (1984). ¿Cómo nacen los niños? *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* (AUDEPP), 3, 23-45.

Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (1990, marzo). *Artefacto, 1.*

Erickson, E. (1965). Infancia y sociedad. Hormé.

Escuela Freudiana de Montevideo (1982). Acta de Fundación de la Escuela Freudiana de Montevideo. *Cuadernos de Psicoanálisis Freudiano,* 3, 9-12.

Filgueira, M. y Corina Nin (2020). Presentación. En: M. Mannoni y O. Mannoni (1972), *Seminarios en Montevideo, 1972* (7-12), APU, IPP.

Ferenczi, S. (1920). *Sexo y psicoanálisis*. Hormé, 1959.

Freud, A. (1927). *Psicoanálisis del niño*. Hormé, 1965.

Freud, A. y Burlingham, D. (1945). *La guerra y los niños*. Editorial Imán.

Klein, M. (1932). *Psicoanálisis de niños*. Hormé, 1963.

Klein, M.; Abraham, K.; Ferenczi, S.; Freud, A.; Winnicott. D.; Spitz, R.; Erikson, E. y Ackerman, N. (1965). *Grandes casos del psicoanálisis de niños.* Hormé.

Korovsky, E. (1985). El psicoanálisis en el Río de la Plata. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* (AUDEPP), 4, 25-45.

Lacan, J. (1981). Disolución. *Cuadernos Psicoanálisis Freudiano* de la Escuela Freudiana de Montevideo, 1, 64-69.

Labraga, M. (2020). Prefacio. En: M. Mannoni y O. Mannoni (1972), *Seminarios en Montevideo, 1972* (pp. 13-30), APU, IPP.

Mannoni, M. y Mannoni, O. (1972). *Seminarios en Montevideo, 1972*. APU, IPP.

Medici de Steiner, C. (1988). *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo.* Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

P. de Pla, E. y R. de Planco, N. (1984). Consecuencias técnicas del comienzo de la pubertad en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* (AUDEPP), 3, 71-84.

Restaino E. (1983). Fase oral y sus manifestaciones en la clínica. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* (AUDEPP), 2, 81-92.

Revista Uruguaya de Psicoanálisis (1955-84). Recuperado de http://www.apuruguay.org

Revista de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP), n.° 1-12, 1982; n.° 2-10, 1983; n.° 3-8, 1984; n.° 4-09, 1985.

Spitz, R. (1960). *No y sí*. Hormé.

Vengerow, E. y Dubcovsky, S. (1965). Prólogo. En: M. Klein, K. Abraham, S. Ferenczi, A. Freud, D. Winnicott, R. Spitz, E. Erikson y N. Ackerman (1965). *Grandes casos del psicoanálisis de niños*. Hormé.

Viñar, M. (2020). Prólogo. M. Mannoni y O. Mannoni (1972), *Seminarios en Montevideo, 1972* (pp. 21-32), APU, IPP.

Winnnicott, D. W. (1964). *Tres casos de adopción*. Hormé.

Historias

Alfonso, R. y Mandelbaum, B. (2017). El psicoanálisis y sus pioneros en Brasil: Notas sobre el vigoroso psicoanalista Karl Weissmann. *Analytica, 6*(11), Universidade Federal de São João del-Rei, pp. 34-68. Recuperado de <www.analytica.ufsj.edu.br>.

Ariès, Ph. (1986). *El tiempo de la historia*. Paidós.

Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Alfaguara.

Ariès, Ph. y Duby, G. (1991). *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo xx.* Tomo 9. Taurus.

Bercherie, P. (1983). La clínica psiquiátrica del niño. Estudio histórico. *Ornicar? 26-27*(1).

Barrán, J. P. (1993). *La ortopedia de los pobres*. *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos.* Tomo 2. Montevideo: Banda Oriental

Barrán, J.P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*. *La invención del cuerpo*. Tomo 3. Banda Oriental.

Bloj, A. (2013). *Los pioneros. Psicoan*álisis y niñez en la Argentina *1922-1969.* Letra Viva.

Bruno, G. (2001). Notas para una historia del psicoanálisis en el Uruguay. *Revista Querencia*, *3*. Recuperado de <www.querencia.psico.edu.uy>

Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*. Salud Colectiva. 8*(3), pp. 287-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>.

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.

Caetano, G. y Rilla, J. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay*. Fin de Siglo.

Duffau, N. (2017). *Historia de la locura en Uruguay (1860-1911). Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental*. Ediciones Universitarias.

Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.

Faccinetti, C. (2018). Historia de las psicoterapias y del psicoanálisis en Brasil: El caso de Río de Janeiro. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 18, número especial, pp. 1106-1117.

Lionetti, L. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Marín, H. R. (1995). Apuntes para una historia del psicoanálisis en Argentina. *Asclepio*, *47*(1), 81-100. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1995.v47.i1.452>.

Montealegre, N. y G. Sapriza (2022). *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política*. Alter Ediciones.

Osta, M. L. (2019). Imágenes resistentes. El lenguaje de las “señales en las prácticas de abandono en Montevideo (1895-1934). BMR Académica.

Osta, M. L. (2020). *La infancia del torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas del Montevideo del siglo XIX.* BMR Académica.

Pérez Gambini, C. (1999). *Historia de la psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1950.* Montevideo: Arena.

Ruperthuz, M. (2013). *Freud y los chilenos. Historia de la recepción del psicoanálisis en Chile (1910-1949).* Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Ruperthuz, M. y Plotkin, M. (2017). *Estimado doctor Freud. Una historia cultural del psicoanálisis en América Latina.* Edhasa.

Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy 8*(15), Río de Janeiro, pp. 67-81.

Tuana, É. (1993). Psicología en el Uruguay. Vista a través de 40 años de historia de la Sociedad de Psicología. *Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay*, año IV, *7, 8* y *9*.

Vomero, F. (2009). *Enfermedad mental, saber psiquiátrico, cultura y orden social en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. Pedro Rodríguez Bonaparte, un anarquista en el Vilardebó.* (Tesis de maestría en Antropología de la Cuenca del Plata, FHCE, UDELAR).

Zapiola, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: Reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En Lionetti, L. (2018), *La historia de las infancias en América Latina.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Adriana Hidalgo Editora.

Aichhorn, A. (1925). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006.

Calvo Ortega, F. (2014). *Lo normal y lo patológico en educación. Nacimiento de la psicopedagogía.* Endymion.

Fernández Caraballo, A. M. (2006). Lo niño y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital, 150 años de Freud*. Faculdade de Educação da Unicamp, vol. 8. Recuperado de <http://143.106.58.55/revista/index.php>.

Fernández Caraballo, A. M. (2018). El psicoanálisis con niños y sus efectos en la psicopedagogía. *Didáskomai Revista del Instituto de Educación*, *9*. Instituto de Educación, FHCE, UDELAR, Recuperado de <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/42>. Acceso, febrero de 2019.

Fernández Caraballo, A. M. (2019). Neurosis infantil: una contribución freudiana a la idea de infancia. En J. Allouch, J. Assandri, P. Behetti, M. Nebril, A. M. Fernández Caraballo, M. Novas, E. Porge y A. Villalba, *Con piel de lobo. Cien años de la historia de una neurosis infantil* (pp. 127-143). Escolios.

Fernández Caraballo, A. M. (2020a). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.

Fernández Caraballo, A. M. (2020b). De la entidad niño para el psicoanálisis y los efectos en la psicopedagogía y en la educación. En A. M. Fernández Caraballo y J. Venturini (Dir.)

(2020), *Estudios sobre aprendizaje*. *Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.

Fernández Caraballo, A. M. (2021-23a). *Infancias, pedagogías y saberes psi. Uruguay primera mitad del s. XX*. Tomo I. Comisión Sectorial de Educación Permanente, UDELAR, ISBN: 978-9974-0-1988-1.

Fernández Caraballo, A. M. (2021-23b). *Infancias, pedagogías y saberes psi. Uruguay primera mitad del siglo xx*. Tomo II. Comisión Sectorial de Educación Permanente, UDELAR, ISBN: 978-9974-0-1990-4.

Fernández Caraballo, A. M. (2021-23c). Psicoanálisis e infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. En A. M. Fernández Caraballo (Dir.) *Infancias, pedagogías y saberes psi. Uruguay primera mitad del siglo xx*. Tomo II. Comisión Sectorial de Educación Permanente, UDELAR, pp. 137-173, ISBN: 978-9974-0-1990-4.

Fernández Caraballo, A. M. (2023). Los inicios del psicoanálisis con niños en el Uruguay (1900-1950). *Revista Itinerario*, Facultad de Psicología, UDELAR. www.itinerario.psico.edu.uy (en prensa).

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber.* Siglo XXI.

Freud, S. (1905a). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996a, tomo VII, pp. 109121.

Freud, S. (1908a). Sobre las teorías sexuales infantiles. En J. Strachey (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996c, tomo IX.

Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En Strachey, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996d, tomo X, pp. 7117.

Freud, S. (1918). De la historia de una neurosis infantil. En Strachey, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996f, tomo XVII.

Freud, S. (1925). Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend. En Strachey, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996g, tomo XIX.

Ginzburg, C. (1980). Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. *Clues and Scientific Method. History Workshop Journal*, *9*, pp. 5-36. Recuperado de <http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>.

Ginzburg, C. (1994). *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia*. Gedisa.

Lyotard, J.-F. (1997). *Lecturas de infancia.* Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Tizio, H. (2006). Prólogo a la presente edición. En A. Aichhorn (1925), *Juventud desamparada*. Gedisa.

INFANCIAS DESDE EL ARTE

La infancia, el juego y el juguete a través de la mirada de Carlos Musso, «el pintor maldito»

Magalí Pastorino
Anahí Lagos

Introducción

Es sabido que la complejidad del estudio de las infancias lleva a integrar los esfuerzos de los investigadores del campo social y humanístico, de hecho,

> […] el desarrollo del campo de la historia de la infancia se produjo, en gran medida, como resultado de los diálogos concertados con la sociología, la antropología, la psicología, el derecho, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la educación y la historia de la educación. (Zapiola, 2018, p. 1)

Por su carácter simbólico, la producción artística visual aporta modos de ser y de habitar el mundo; según Vilar (2015, p. 936), «el arte y las artes son maneras de pensar el mundo […] modos de intentar encontrarle sentido, de fundar significados». Por ello, nos proponemos explorar las ideas sobre las infancias locales a partir del proceso creador del artista que, desde una perspectiva psicoanalítica —en procura de incorporar al sujeto deseante, no solo el de la ciencia—, involucra una relación con el saber (Beillerot, 1998, 2000; Lacan,1960, 1964-1965).

En esta oportunidad, el programa de investigación de la línea «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay» —con la dirección de Ana María Fernández Caraballo— nos permitió incursionar en dichas ideas sobre las infancias, a partir de la producción artística, en el período comprendido entre 1950 y 1985.

La periodización, que recorta un escenario de discursos local y epocal, nos lleva ineludiblemente a la constitución de un estudio de caso.

Ese período en el Uruguay se caracterizó entre otras cosas, por la dominancia cultural estadounidense, el fortalecimiento del pensamiento de izquierda y la crisis y estancamiento económico. En este escenario se instaló la sociedad de consumo y el estilo de vida americano, pero también se produjo la caída de las instituciones democráticas concretada con la dictadura militar (1973-1984), que posibilitó la imposición del neoliberalismo económico, hasta 1985 en que se produjo la reapertura democrática.

Radakovich (2011) sostiene que la progresiva implantación del régimen autoritario que se produce en los años setenta en el país se generó en la brecha que se instauró entre la imagen del «país de medianías» y la que señalaban los principales indicadores socioeconómicos.

> En este contexto —nefasto para el país— surge la denominada «generación de la crisis» y consigo aparece un contraimaginario asociado a la protesta y la reivindicación social. Este contraimaginario percibe un país mediocre, mesiático y latinoamericanizado frente al país de medianías, consensual y europeizado de los años felices. La amortiguación y el consenso se perdieron bajo la denominada «cultura del miedo» instalada en dictadura, caracterizada por una desarticulación del tejido de organizaciones y estructuras sociales intermedias que integraban la sociedad civil, la instauración de un fuerte sistema de censura periodística y la intervención en todos los niveles de la enseñanza. (p. 50)

En los años ochenta, el artista uruguayo Carlos Musso se hizo conocido en el medio local por la construcción de juguetes artesanales que presentó en la Feria del Libro y del Grabado (1981). Su reconocimiento y popularidad crecieron por sus pinturas «oscuras», por las que se lo llamó «el pintor maldito».

Vale aclarar que elegimos al artista no porque con su obra se proponga explícitamente un estudio de las infancias, sino porque consideramos suficiente que haya nacido en el comienzo del período estudiado y llegue su reconocimiento en los años ochenta. Pretendemos explorar las ideas de infancias a partir de lo que él relata sobre la suya y la de sus hijos; así como analizar la relación entre las ideas de infancias y dos objetos discursivos ligados a ella: el juego y el juguete.

Asimismo, nos interesó conocer cómo él relaciona la cuestión de las infancias con las artes visuales desde la posición de artista visual —en función de sus prácticas artísticas y el proceso creador— para comprender los alcances de dicha cuestión.

Carlos Musso nació en Montevideo en 1954. Durante la dictadura participó en una cooperativa de producción de fotomecánica, desde la cual surgió la idea de elaborar juguetes para la venta. Formó parte del grupo de artistas Los Otros, junto a Carlos Seveso y Eduardo Miranda. Fue docente de la Escuela Nacional de Bellas Artes en la reapertura,[97] en 1985, y desde 2005 es profesor titular de un Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica.

Elegimos, para explorar la cuestión de las infancias en las prácticas artísticas de Carlos Musso, el método biográfico (Meccia, 2013, 2020; Valles, 1999) utilizado en las ciencias sociales, al que añadimos un enfoque discursivo que considera la cuestión del sujeto del inconsciente y la noción de *relación con el saber* (Beillerot, 1998, 2000; Lacan 1960, 1964-1965).

97 Hoy Facultad de Artes de la Universidad de la República.

Realizamos tres entrevistas en profundidad durante el mes de diciembre de 2021, la primera (codificada E1) se centró en su infancia, la segunda (E2) en la producción de juguetes y la tercera (E3) en la relación del arte y el juguete. En ellas aparecieron varios temas de interés, como la infancia de sus hijos y la diferencia entre su generación y la de ellos respecto a los juegos y juguetes, que no desarrollaremos en esta oportunidad.

A continuación, presentamos y problematizamos el método biográfico (Meccia, 2013, 2020; Valles, 1999) a la luz del concepto de sujeto del psicoanálisis y su aplicación en el análisis discursivo (Frosh, 2013) para definir sus alcances, y exponemos algunos temas de interés que surgen en el avance del análisis de las entrevistas acerca de las ideas de infancia, juego y juguete.

Con el fin de abordar la *relación con el saber* (Beillerot, 1998, 2000; Lacan, 1960, 1964-1965) a través del análisis discursivo de las entrevistas, incursionamos en la dimensión imaginaria y proyectual del yo, y realizamos una lectura del proceso creador. Desde esta perspectiva, el proceso creador implica una verdad desconocida por el propio sujeto que se revela como un tercer término en el discurso.

El enfoque biográfico en clave del sujeto del psicoanálisis

Desde la lectura de Beillerot (1998, 2000), la noción de *relación con el saber* es la condición que posibilita la apertura a un proceso creador, singular y único, no reproducible ni transmisible, y, se encuentra por fuera del «darse cuenta» o estar en «lo sabido».

Asimismo, es una noción útil para indagar en el proyecto de un sujeto-autor cuyo régimen de saber y verdad está escindido. Es en este sentido que consideramos que dicha noción es el paradigma del proceso artístico (Pastorino, 2021). Esta proviene de un sintagma utilizado por Lacan en los años sesenta (Lacan, 1960,1964-1965) para marcar la distinción entre el sujeto del psicoanálisis y el sujeto de la ciencia y la filosofía moderna.

En esta vía, el sujeto del psicoanálisis pone en evidencia la captura del viviente en las redes del significante, en la constitución de un sujeto ligado a un modo de satisfacción pulsional vinculado al lenguaje y al *otro* en la dinámica del deseo, la falta y la angustia. Y también señala el sujetamiento del ser a la metafísica moderna del hombre.

Además, supone la disposición de cierto sujeto hacia el saber, en el horizonte fantasmático de un saber absoluto, en la clave discursiva de la filosofía hegeliana y en consonancia con el discurso moderno de la ciencia (Lacan 1960, 1964-1965).

En este marco, la *relación con el saber* es la experimentación del saber y la verdad separadas en el sujeto, en el que la verdad —como causa— se encuentra en el sujeto del psicoanálisis; en la palabra dicha, no en lo que esta entraña.

En consecuencia, la exploración de la relación con el saber es posible a través de un método y enfoque biográfico.

El método biográfico y la cuestión del sujeto del psicoanálisis

En términos generales, el método biográfico se apoya en el conocimiento de las experiencias de vida de los individuos y de un proceso interpretativo, que, de manera circular, lleva a crear las condiciones de comprensión de la vida emocional.

El abordaje biográfico postula la existencia de un yo situado a nivel microsocial, que afecta y es afectado por vínculos interpersonales grupales e institucionales (nivel mesosocial), y que, además, se circunscribe a los modos de su época (nivel macrosocial) (Meccia, 2020).

Implica un «historiar» sociológico, como se puede ver en la obra de James (2004), o psicosocial, como en la investigación de Sharim, Kovalskys, Morales y Cornejo (2011).

Es evidente el carácter político de Meccia (2020), ya que señala un fuerte compromiso con los procesos colectivos, las memorias no hegemónicas, la visibilidad del punto de vista de los actores (algunos de ellos de forma anónima), la democratización de la historia (historia reciente, historia oral), permitiendo presentar nuevos hechos y nuevas versiones de lo que es ya conocido.

Más allá de los enfoques disciplinares mencionados (sociológico, psicosocial), el valor del método se encuentra en que al concentrarse en la biografía y la identidad se aparta de las lógicas disciplinares y sirve para el afianzamiento de una línea de trabajo (Meccia, 2020).

Además, el abordaje biográfico —tanto en el método, el enfoque o la técnica— exige un referente histórico-cultural, lo que lleva a la profundización y constitución de un estudio de caso (Valles, 1999).

No obstante, para la perspectiva psicosocial, fundada en el valor del método científico, dicho abordaje implica un desafío.

> La posibilidad de construir conocimiento científico a partir de lo singular es uno de los grandes desafíos que se aborda desde este enfoque. En este contexto, entonces, puede afirmarse que, ciertamente, el estudio de casos particulares da cuenta de una historia singular, de una historia única. Pero, al mis-

> mo tiempo, esta historia personifica la historia social-colectiva de un grupo. (Sharim, Kovalskys, Morales, Cornejo, 2011, p. 85)

Además, tanto para la perspectiva sociológica como la psicosocial, el proceso de investigación

> […] culmina en la presentación de una historia de vida en la que se permite al lector conocer el cuerpo entero del relato del sujeto. Si bien hay una labor de edición, que puede variar según los investigadores, mayor o menor variación del orden en que fue escrito el relato por su autor, mayor o mejor inserción de epígrafes y notas explicativas a pie de página, correcciones de estilo, suspensión de fragmentos repetitivos o cambio de palabras que puedan llevar a la identificación del autor, etc. (Valles, 1999, p. 241)

En resumen, el abordaje biográfico enfocado en la subjetividad y, por ello, en la construcción de significados vitales, intenta recuperar la experiencia en una forma narrativa, postulando un sujeto de agencia: «él o ella se convierte en sujeto hablante, con un punto de vista, alguien situado en el discurso, pero simultáneamente ahí, hablándonos desde la página» (Frosh, 2013, p. 26).

Se trata del giro narrativo de la investigación en ciencias sociales por el que se busca de manera franca representar las versiones personales de la experiencia de los sujetos como un acto de resistencia política contra las tendencias totalizadoras de la globalización y del capitalismo occidental.

Como sostiene Frosh (2013):

> Ofrece una «voz» como las personas suelen decir, a individuos y a grupos marginados cuyas visiones y experiencias serían, de otro modo, descartadas, y de hecho mucho trabajo cualitativo ha tenido esta meta y se ha centrado consecuentemente en grupos ignorados a través del racismo, el sexismo u otras formas de práctica opresiva. (p. 26)

Pero esta concepción, y la operación que entraña, oculta la búsqueda de sentido narrativo por parte del investigador a lo dicho por los sujetos e implica una forma y una dirección que no pertenece ni a la «voz» del sujeto ni al investigador, porque forma parte de la lógica narrativa.

Justamente, el investigador en compromiso con sus ideales olvida la condición deseante del sujeto; la escisión «entre pulsiones parciales, discursos sociales que enmarcan modos disponibles de experiencia, formas de ser que son contradictorias y que reflejan alianzas cambiantes con el poder mientras juegan a través del cuerpo y de la mente» (Frosh, 2013, p. 29).

La crítica subyacente es que el sujeto escindido no puede ser visto como un todo, ni cabría un punto de vista externo para contar una verdadera historia de él; es decir, no es posible conside-

rarlo como *subjetividad,* en el sentido que la psicología social o la sociología postulan, siguiendo la concepción de sujeto de la ciencia.

En procura de atender al sujeto de la ciencia y su «voz» —aceptando los desafíos que hemos mencionado— pero considerando el régimen que lo constituye y que nos muestra el sujeto del psicoanálisis, intentamos integrar la concepción de sujeto *escindido* en el plano ontológico y metodológico, en un análisis suplementario que redimensione la concepción de sujeto de la investigación y enriquezca nuestra comprensión.

La concepción de sujeto *escindido* no supone la fragmentación como contracara de la concepción integral y holística del sujeto de la investigación cualitativa; es otro registro que centra la atención en las muchas formas de decir, la multiplicidad, que se evidencia al atender la relación con el lenguaje, de forma singular. En este sentido, desde esta perspectiva, lo dicho por el hablante no se reduce, cuantifica o cualifica, ni narrativiza.

Ahora bien, el no integrar lo proferido por el hablante en una narrativa no significa que estemos «en presencia de una especie de silencio que señalaría: "ahí está lo real, y ahí y ahí"» (Frosh, 2013, p. 32). Pues no se trata de misticismo o de que haya cosas que no se puedan expresar por el lenguaje, sino que se parte de la idea de que el lenguaje produce lagunas y diferencias, «y que tan pronto como hablamos, y así habitamos en lo simbólico, tomamos parte en un proceso de exclusión» (Frosh, 2013, p. 32). La condición de exclusión es propia del lenguaje, el ejemplo es el procedimiento de la narrativa que trata de reducir lo múltiple, incierto y complejo a una composición descriptiva y lineal, al costo de rechazar aquello que no es posible contener.

Los juguetes del pintor maldito

Del análisis discursivo de las entrevistas realizadas al artista Carlos Musso, en busca de reconocer una *relación con el saber* en el proceso de su producción artística, tematizamos acerca de sus ideas de infancias y dos objetos que se encuentran vinculados a estas: el juego y el juguete.

Para contextualizar el análisis es necesario señalar que el artista nació y se crio en Montevideo. Sus padres se divorciaron, no en buenos términos, cuando él era muy chico. Como consecuencia, dejó de ver a su padre y a la familia paterna. Vivió con su madre y hermanas, y en su casa hablar del padre se constituyó en un tabú. En aquel entonces residían en el barrio Pocitos.

Su niñez transcurrió en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, en un momento de crisis económica del país y en una sociedad de valores conservadores arraigados, en la que el divorcio estaba mal visto. Estudió en un colegio de varones dirigido por curas católicos cerca de su casa.

En su adolescencia y juventud fue testigo de los efectos de la consolidación de los dos bloques ideológicos mundiales (capitalismo y comunismo) y de la violencia fáctica del Estado (asesinatos, desapariciones, secuestros, encarcelamientos); como muchos jóvenes, fue detenido sin motivos claros y violentado. Cursó en el Liceo 7 Joaquín Suárez. A finales de los años setenta trabajó en una empresa de productos químicos y fue fundador de una cooperativa que realizaba tareas de fotomecánica.

En la década del ochenta, como mencionamos, fue reconocido por su producción de juguetes de madera que expuso en la Feria del Libro y el Grabado, así como también por sus pinturas.

Infancia

En primer lugar, cabe señalar que en sus obras Carlos Musso no trata directamente cuestiones relativas a la infancia, sin embargo, menciona que en ellas habla sobre lo que ocurre en su entorno, en el círculo de amigos y en la sociedad.

La construcción de juguetes surgió en una época en la que uno de sus amigos fue padre, de esta manera, la cuestión de la infancia surge de forma oblicua:

> Y sí [se dice a sí mismo] la infancia no es tu eje […] la infancia para mí pasó con eso que te conté, entre lo mío y la proyección con mis hijos. (E2)
>
> No es casual que los juguetes los haga, los empiece a pensar en función de mis dos amigos, uno de mis dos mejores amigos va a tener hijos, su primer hijo. (E1)
>
> Reconozco sí, que mi obra es tremendamente referencial de la época, de mis amigos, de lo que sentía. Pero […] cuando las veo a la distancia, digo: «claro, yo estaba comunicando esto». Yo mismo me sorprendo, […] cuando me encuentro que Pinky Batione y yo somos los únicos que traemos el tema de la sexualidad en el arte, hasta que llega Larroca […] Y […] ta, la sexualidad está mezclada con una cantidad de cosas, ¿no? Ahí que me tiraban, justamente, del artista maldito, porque estaba contando […] cosas que no se hablaban, no se podían decir. (E2)

Al hablar sobre su infancia, el artista la considera como el momento en que trató de entender la ausencia de su padre y la familia paterna en su vida. Y que asocia al recuerdo amargo de sus estudios en un colegio de curas católicos, donde se sentía demonizado por ser hijo de padres separados:

> Entonces, un poco digamos, la infancia era como tratar de hacer una especie como de equilibrio de por qué desaparecía un personaje y toda una familia,

> […] sin tener yo una sensación negativa o dolorosa, más allá del hecho de vivir la separación. (E1)

> Colegio de curas de sotana. Entonces, nadie sabía muy bien qué hacer conmigo, los curas en sí. La primera dirección que es la que me beca, [cambia, y ya cambia por otro sacerdote, para el cual] yo era una especie de hijo del demonio, del pecado. El divorcio no estaba bien entendido. Y era una especie de resignación. (E1)

Musso reconoce en la fantasía un medio que le permitió sobrellevar sus amarguras en una atmósfera de *sobriedad* y *misterio*, conferida por el silencio de su madre acerca de la ausencia de su padre.

> Y también mucho fomento, sí, a la fantasía. Porque ya de por sí, las mentiras fomentan la fantasía, […] esos otros mundos posibles, esa otra infancia posible. […] Pero bueno, entonces imaginate, mi infancia está […] llena de aspectos de cierta sobriedad o de gran misterio. Y como mi madre tenía horror a las armas, mi padre era de salir a cazar, tenía una escopeta de dos caños, yo a veces iba con él y un día […] usa la escopeta de bastón y se vuela el dedo gordo, porque lo había puesto en el gatillo. Entonces, desde luego, revólver, pistola, todo ese tipo de cosas, me las tenía que inventar yo, porque eso no entraba en casa. (E1)

A nivel discursivo, aparecen varios objetos que se ordenan en un régimen dual: lo que ocurre en la calle que lleva el signo de la alegría, la fiesta y la convivialidad, y lo que ocurre en el colegio machista, prescriptivo, fascista, perverso e incluso insalubre.

La calle está asociada a la cordialidad, a la amistad, al juego colectivo, lo lleva al recuerdo de amigos que en la juventud fueron desaparecidos o muertos en la dictadura, «piñazo a la realidad»:

> Jugábamos al fútbol, nos reuníamos, charlábamos, una pila de cosas, ya cuando vivía en otro barrio, en la calle Mazzini. Y en la calle Mazzini vivía una familia numerosa de nueve hijos. Eran los Ciganda y eran muy amigos de Julio Espósito.[98] Entonces, Julio Espósito jugaba al fútbol o estaba en las charlas, o estaba presente. Y un día nos enteramos que lo matan […] en las escalinatas de la Universidad. Corriendo juntos, Carlos Ciganda y Julio Espósito. A la vez, Julio Espósito era scout; por lo tanto, él provenía también de una militancia muy desconocida, que era «el Milla», que era una militancia de activismo. De activismo, pero con mucha preocupación en la teología de la liberación. Muy basada en la teología de la liberación. Entonces un poco, como el primer pi-

98 Estudiante de la Facultad de Ciencias Económicas, militante del Partido Demócrata Cristiano, Asociación de Estudiantes de Preparatorios, Frente Estudiantil Revolucionario (FER). Muere en 1971, con 19 años, a raíz de una herida en la espalda, en las escalinatas de la Facultad de Química, por un balazo.

> ñazo a la realidad de que no era una cuestión tan, tan, tan extraña, pasó muy cerca de mí, ¿no? Y después tuve también otro lamentable suceso que fue ya, veintiún años, al trabajar en Quimur, Químicas del Uruguay, Químicas del Plata y […] el que me enseña el trabajo es Miguel Ángel Matto Fagián,[99] que es […] el último de los desaparecidos. Entonces, uno piensa un poco también, ¿no? en las famosas vidas paralelas o en los famosos… Porque yo estaba trabajando cuando llega el ejército a requisarle el sueldo, porque Miguel Ángel pasa a la clandestinidad, ¿no? Lo terminan matando, es el último que matan, ¿no? Incluso después de Roslik.[100] Es el último que capturan y lo matan. Entonces, en ese momento de los veintiún años, veinte, veintiún años, tenía justamente un compañero que llevaba los datos que se había salvado metiéndose en un basurero y cosas por el estilo. Dos por tres aparecía algún dato de que lo habían visto en el ómnibus. (E1)

Del colegio recuerda lo que ocurría en el patio, con un hormigón arenado que lastimaba las rodillas cuando se caía, donde siempre se jugaba al fútbol y al básquetbol —como usaba lentes se le dificultaba ese tipo de juegos—; y en los baños («retretes inmundos») donde dijo que contrajo hepatitis, según su especulación. Pero también lo que era el jardín (la «maravilla»), con árboles frutales cuya descripción nos remite a una imagen edénica.

> En los patios se jugaba al fútbol o al básquetbol o arreglate como puedas. La cancha era […] de un hormigón muy arenado de forma tal que cada vez que te caías las rodillas se hacían pelota. Y […] tenían a la vez, una cosa que es insólita: los baños que eran unos retretes inmundos, de un metro de espesor por dos de profundidad donde estaba la tasa turca. Entonces, […] creo que los limpiaban los domingos, o sea, que ya el miércoles, por ejemplo, […] entrar a una letrina era imposible, dado el nivel de mugre, […] cada vez tenías más miedo de entrar entonces cada vez te ibas olvidando de la tasa turca. Era una cosa que era absurda. Desde luego cuando vino la epidemia de hepatitis yo ligué hepatitis. Tuve una hepatitis de dos meses de cama. Entonces, los patios eran de una aridez brutal, compensado por el jardín, que el jardín era una maravilla […] Si vos lograbas zafar del recreo jugando al fútbol te metías en el jardín. Y el jardín, sí, era una maravilla. Porque había desde árbol de granada a moreras. […] Era, la maravilla. Incluso hay una entrada que da para el fondo, que todavía está, con una parra. (E1)

También se establece la contraposición entre lo que le sucedió en el colegio católico privado, que cursaba con beca, y lo que le ocurrió en el liceo público, el Suárez, que era abierto, un espacio donde la realidad irrumpía sin crear confusión ni misterios.

99 Último desaparecido de la dictadura uruguaya, 29 años, el 29 de enero de 1982, militante de la Unión de la Juventud Comunista y Partido Comunista, Frente Amplio, trabajador de Funsa (Quimur).

100 Médico militante del Partido Comunista y del Frente Amplio. Fue detenido y llevado al Batallón de Infantería n.º 9 de Fray Bentos, el 15 de abril de 1984, muere al día siguiente.

> Entonces ya te digo, los diarios, las noticias, la política, […] entra en mi mundo en el liceo público; donde, bueno, las charlas y los orígenes de los compañeros son tan extensos, que la realidad entra, ¿no? Ahí te enterás. Te enterás que existen tupamaros, te enterás que existen artistas, te enterás que existe un movimiento gremial, te enterás que la vida […] es un poco más grande que la familia. Todo eso irrumpe ahí. (E1)

Y los temas relacionados a la sexualidad circulaban en la calle, no en el ámbito familiar, ni en el colegio, es en la calle, en su «entorno» donde accedió a ellos:

> La reconstrucción de la sexualidad no te puedo decir qué vericuetos tuve que hacer… [risas] Era interminable. […] Yo creo que entró a partir de los libros que uno empezó a tener una cierta noción de lo que podían llegar a ser las relaciones humanas y las relaciones sexuales, ¿no? Porque con los curas no hablamos, eso no existe y en el ambiente familiar tampoco. Entonces […] todo el resto viene del entorno. (E1)

Juego y juguete

En este apartado presentamos un estudio sobre los objetos discursivos juego y juguete. En el discurso del artista, el juego corresponde a un ámbito humano y el juguete al de la fantasía, sugiriéndonos una idea de infancia que se «precipita» ante ciertas condiciones: lo humano y la fantasía.

Dice que el juego —cuya condición es la fantasía, el poder de transformación— no corresponde solo al niño. Se trata de una dimensión fundamental de lo humano que se encuentra también en el arte, en la pintura, en la que es posible el ensayo y el error. Igual sucede con el juguete, pues el artista afirma que sin este no entenderíamos el mundo.

> La fantasía […] tiene ese poder transformador que hace eso. Entonces, yo qué sé. […] Hablando en serio, […] parece una cosa menor, parece una cosa como sin importancia, pero en definitiva el mundo está, vivimos llenos de juguetes improvisados, o comprados, o regalados. Creo que sin ellos es como que no entendemos el mundo. Porque […] el juego tiene mucho de eso, de ensayo y error, más allá de la diversión o de la salida de la tristeza, o de la salida de la alegría, o la explosión de la alegría […] Yo creo que el juguete tiene mucho de eso. Tiene toda esa parte del aprendizaje. No me puedo imaginar una infancia en un cero absoluto de juguetes. (E2)

El juego involucra el movimiento de entrada y salida de la realidad y de la fantasía.

> En el sentido de una capacidad de salir de una dimensión y entrar en otra, ¿no? Salir de la dimensión del juego y pasar a la realidad, ir a comer, o a hacer los deberes y entrar de vuelta. Fantaseás que sos un superhéroe por ahí, y después […] te llaman a tomar la leche, y… [risas] Entrás, salís. (E2)

En la entrevista recuerda varios juegos de su época y comparte algunas reflexiones que nos ayudan a aproximarnos a las ideas de infancias que, en cierta medida, pudiera haber en su generación.

Los juegos de armar, como el Arma Mil,[101] o los juegos de construcción y maquetas, de soldaditos, la payana, incluso el dibujo y la pintura forman parte del inventario de juegos. Y señala: «no me puedo imaginar la infancia sin juguetes» (E2). Hace una mención muy emotiva a las carreras de chatas,[102] que se hacían en las calles de su barrio:

> […] antes eran las chatas. Con los rulemanes […] nos hacíamos las famosas chatas. Y eran las carreras de chatas, eran una de las fundamentales. Pero la final era en la calle Cavia. Y era desde Cavia y Santiago Vásquez hasta Berro. O sea, pasábamos por cinco cuadras, ¿no? (E1)

Para Musso tanto el arte como el juguete no tienen una definición determinada. El juguete es un objeto controlado por la «cabeza» que pone en juego la fantasía, puede ser cualquier cosa que la fantasía transforma:

> para mí, […] al juguete como que no podemos darle una definición […] muy acertada. Porque un juguete es […] cualquier cosa que la fantasía transforme. Entonces, […] de acuerdo un poco a tu momento de la niñez, y de acuerdo un poco también a la situación económica que vivas, un juguete puede ser una rama de árbol, que se transforma en pistola, en bastón. O puede ser un terrible aparato complejo, que habla, que se mueve. En definitiva, pasaría de ser a un quizás podría ser como un objeto. Un objeto al que la cabeza lo logra mandatar y, a la vez, […] esa misma pequeña transformación que hace la fantasía le permite desarrollar más. (E2)

Al hablar de juguetes, Musso recuerda el sable de su tío materno, que fue teniente de aviación y murió trágicamente en un accidente aéreo. Era considerado un héroe en su familia. El relato del sable aparece cuando habla de sus juguetes, pero en este caso es un juguete prohibido que no tenía permitido tocar, a lo sumo podía ir a mirarlo.

101 Juego de madera de construcción, sin tuercas ni tornillos, creado por Osvaldo Pallas, 1950-1960, Montevideo, Uruguay.

102 Según el diccionario popular uruguayo: Vehículo con cuatro rulemanes, una tabla, un par de tornillos, y maderas como eje. Con eso bastaba hace 30 o 40 años para que los chicos se divirtieran tirándose en las bajadas de las calles del barrio. En la investigación que llevamos adelante hemos encontrado en las redes sociales muchas personas que relatan sus experiencias en las carreras de chatas. Las calles de Montevideo siguen la ondulación del suelo; los lugares más empinados son puntos de referencia de estos juegos.

> Y, también está en la casa, el fantasma del tío Coquito, […] el fantasma del orgullo familiar de los Rinaldi, que era ese teniente Rinaldi. Recuerdo que había una cómoda que tenía la ropa. Estaba toda la ropa de mi madre [emite sonidos], en el estante de abajo recuerdo que estaba el sable del teniente Rinaldi. Que yo dos por tres abría la cómoda, cada vez que podía, a mirar eso que era el sable de ese personaje. (E1)

Hacer juguetes en dictadura

En dictadura, hacer juguetes tuvo varias significaciones para Musso. En primer lugar, se asociaba a la seguridad del *hacer con las manos* y la «magia»:

> Entonces, […] por decir de alguna manera, la casualidad de que yo le dedicara tanto, tanto, a los juguetes, más allá de los aspectos biográficos, era […] como una seguridad de la magia de las manos. Entonces, […] no tenía desconfianza de armar algo que se pareciera, de alguna manera, a lo que yo quería. (E2)

En segundo lugar, le permitía compensar, «cuando no andás muy bien, pero tenés la alegría de vivir», en una época que no estaban permitidas las reuniones; y «la alegría si no la tenés la inventás, buscás a la gente» (E1).

La cooperativa de fotomecánica que llevó con sus amigos fue un espacio de creatividad y alegría mientras duró la asociación, en un momento político del país de gran angustia e incertidumbre.

> Porque bueno, esa cosa tan difícil, […] de vivir un momento tan jodido como fue la dictadura, pero rodeado de amigos. Y en esa franja de los diecinueve hasta los treinta […] se fomenta mucho, también, […] lo favorable del juego, de la diversión, del juguete. No es casual que los juguetes los haga, los empiece a pensar en función de mis dos amigos, uno de mis dos mejores amigos va a tener hijos, su primer hijo […] en ese momento teníamos una cooperativa de fotomecánica. O sea, cuando terminaba el trabajo en sí, nos dedicábamos a hacer pavadas, ¿no? [Risa] Nos divertíamos como locos. Incluso en el cuarto oscuro hacíamos cualquier tipo de disparates con fotomontajes. Ya como que la alegría si no la tenés la inventás y […] buscás a la gente. Y si la encontrás, es como que bueno, se da. Entonces, la construcción del primer juguete era el intento de que un avioncito se desplazara. Porque bueno, un poco en función del teniente Rinaldi, la aviación para mí era como lo máximo. Y tenía que convivir sabiendo que no podías ser piloto de aviación si eras miope. Entonces la aviación era como otra fantasía. (E1)

El juguete y la pintura

A fines de los setenta y comienzos de los ochenta crea pinturas de gran carga «visceral», en las que incorpora material de desecho, llamando la atención de los galeristas. De esta época surge el apodo «el artista maldito». En ese momento intentó aproximarse a *algo* que no estaba muy claro para él.

> Ahí que me tiraban, justamente, del artista maldito. Porque bueno estaba contando […] cosas que no se hablaban, no se podían decir. Amalia Nieto me tomaba el pelo cuando me decía, vos sos maldito, pero estás vendiendo como loco, porque toda la gente está queriendo comprar [inaudible entre risas] maldito no sos, me dice. Con esa picardía que tenían tanto Amalia Nieto como Polleri. […] Pero yo creo que […] tomás consciencia después, ¿viste? La mirada es retrospectiva […] Cada obra de por sí eran intentos de aproximación a un algo. (E2)

Es la misma época en que fundó con otros artistas jóvenes el grupo Los Otros (Carlos Seveso, Eduardo Miranda). Mientras que en la cooperativa hacía juguetes y escenografías con sus amigos (los hermanos Roberto y el Tenaza Carballo), con el grupo artístico exponía obras que hacían presente temas tabúes, oscuros, melancólicos.

> Y, en el medio, estaba la parte más visceral, porque ya en el setenta y seis armamos el grupo Los Otros con Seveso y Eduardo Miranda. […] Ahí empezamos a trabajar con material de desecho, una cantidad de cosas. […] Ya hacía tiempo que éramos amigos del Tenaza y de Roberto, o sea, yo presento a Seveso a ese grupo. Entonces […] yo siento como que estoy en una compensación bárbara. Por un lado, con el Tenaza empezamos algunas aventuras de escenografía, por el otro lado, éramos una cooperativa anarquista que repartíamos la plata y teníamos éxito. Y a la vez entraban nuestros amigos a la cooperativa y solucionaban las cosas. Carlos Seveso en ese momento hacía diseño gráfico, porque el padre era pintor de letras. Y, un poco como que la fecha […] más difícil, digamos, es todo el transcurso del ochenta, porque yo paso a quedar solo. Carlos Seveso se va para España y entonces toda la parte de lo que era el grupo de Los Otros, solo quedaba un apéndice que era con el Tenaza, las escenografías. Y, por ese lado sale una obra un poco todavía más densa, más polémica y […] me titulan de artista maldito. (E1)

No obstante, el período de trabajo colectivo fue breve porque a poco tiempo de su inicio la cooperativa quebró. Además, Carlos Seveso partió a España, y él se sintió muy solo.

En aquel momento apareció la *mistura* entre la estética oscura de sus pinturas y la construcción de juguetes de motivos infantiles, con la creación del ajedrez de calaveras y máscaras antigás, y el modelo Isadora, que aludía a la bailarina Isadora Duncan, que había muerto en un accidente de tráfico, asfixiada con su pañuelo en 1927. Era un momento «bipolar»:

> Era como una bipolaridad hasta que los juguetes se empezaron a misturar. Y ahí aparece en el ochenta y uno el ajedrez de las máscaras antigás. Porque yo estaba sintiendo una asfixia mayor que como la sobrellevé en la infancia. Porque la cooperativa de fotomecánica empieza a dar quiebra, tenemos que cerrar. Seveso sigue en España. Yo tenía ya todo el mecanismo de hacer moldes, y bueno entonces […] ahí empiezan a aparecer juguetes, empezamos a manejar también un lado oscuro, […] o el humor negro, ¿no? Que luego sale el otro ajedrez, de las calaveritas. Como juguete aparece el modelo Isadora, en función de Isadora Duncan (su bufanda). Entonces ahí es como que ya hay una parte infantilista y hay otra parte que maneja […] otro humor negro. (E1)

Al abordar la creación del juguete, percibimos una dimensión lúdica que también se encuentra al pintar, que es una actividad «bastante juguetona». La pintura es un juguete que no se presta: «yo tomo muy egoísta la pintura, en ese sentido. Es el juguete que tengo yo, no lo presto [risas]» (E2).

La pintura es un juguete disfrutable hasta que le encargan una para regalarle a un niño. Nos cuenta una curiosa anécdota sobre el pedido de un cuadro que le hace un padre para su hijo pequeño en su cumpleaños. No fue una experiencia grata.

> No voy al cuadro con una idea fija de lo que quiero comentar. Prefiero que las cosas vayan sucediendo y ahí me empiezo como a divertir, me angustio, me sube el ánimo. O sea, claro, sentís que la obra se te cae, te deprimís; empezás a levantarla, te empezás a entusiasmar. Es bastante juguetona. Al menos […] en el Uruguay que me toca vivir, el arte más bien era, al menos las artes plásticas eran más bien como volver a jugar. Era ver qué pasa si mezclabas esto, mezclabas lo otro y te empezabas a entusiasmar. Después resultaba que de repente habías hecho alguna obra que era tremendamente macabra. Pero la pregunta tuya de para los niños, no. Y, mirá […] cinco meses atrás me pasó la cosa más insólita de mi vida, un comprador de obra mía me pide: «te animás a hacerme ahora un cuadro para mi hijo». […] Yo precisaba la plata. […] Me interesó el desafío, pero sufrí como loco. Porque logré hacerme de una pista, de que […] el nene era de Leo, entonces bueno, empecé a construir algo a partir de un león y por ahí se me ocurrió que el león estuviera andando en una patineta, y al final la saqué. Pero lo que sufrí con ese cuadro. (E2)

Menciona algunos artistas que para él tratan algunas ideas de infancia a través del juguete (muñecas, caballitos de madera), pero observa que estos no entusiasman tanto a los niños. De alguna manera esos juguetes no son para ellos. Musso considera que no está construyendo juguetes, sino que trae en su obra artística una nota autobiográfica:

> Admiro sí, Cabrerita por supuesto, con esa mirada siempre hacia la infancia, ¿no? Pero, a la infancia, a las muñecas […] el proceso de Lacy [Duarte] es mirando sobre su niñez. A Lacy la conocí por el noventa, más o menos, cuando

> todavía era tapicista. Y […] todo eso es un recorrido en su memoria y en su infancia. Este […] no está pensado para los niños. Ni ella lo pensaba para los niños. Fijate vos que todos somos conscientes de que los caballitos eran una cosa que se jugaba en la década del cincuenta, del sesenta. […] Lacy piensa, es un viaje en su tiempo, en su tierra, en su infancia. Las muñequitas también, las galletitas y los panes con formas. Y todo eso. […] Y he visto niños que lo miran, pero no lo miran como […] quiero jugar con eso. Lo miran con esa admiración, y con esa cabecita que no sabés qué […] es lo que están pensando, ¿no? (E2)

Reflexiones finales

A partir de las entrevistas realizadas al artista Carlos Musso con un enfoque biográfico, pero incorporando la condición de sujeto del psicoanálisis, hemos estudiado las ideas de infancias, de juego y juguete, colocando el énfasis en la relación con el saber que posibilita el proceso creador.

Hemos observado el régimen dual por el que presenta experiencias tristes y otras de tono compensatorio, de disfrute junto a otros; de su infancia marcada por el misterio de la desaparición de su padre y por el estigma de ser hijo de padres divorciados.

La relación con el juego y el juguete se extiende a su juventud: reconoce el juego en su actividad pictórica y el juguete que fabrica no se destina únicamente al niño.

La dictadura fue un «piñazo de la realidad», pero en la época de la cooperativa la vivió rodeado de amigos y en un ámbito creativo. Estos valores positivos se contrastan con los valores negativos marcados en el relato sobre su infancia en el colegio católico.

En los años ochenta, el juguete fue un medio por el cual volcar aspectos oscuros y densos que eran trabajados en su proceso creador.

En el discurso del proceso creador de Musso, los objetos ligados a la infancia como el juego y el juguete dejan de estar localizados en un rango de edad, relativizando una idea de infancia ligada a la edad y al sujeto de la niñez.

Fuente documental

Entrevista a Carlos Musso. (6,7,8 de diciembre de 2021) [registro audiovisual y transcripción]. Archivo Personal de M. Pastorino.

Referencias bibliográficas

Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y naturaleza; La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi, N. (Eds.), *Saber y relación con el saber.* Paidós.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L' Harmattan.

Frosh, S. (2013). Desintegrando la investigación cualitativa. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 25-36). Plaza y Valdés, S. A.

James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política.* Manantial.

Lacan, J. (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En J. Lacan (2018a). *Escritos II.* Siglo Veintiuno Editores.

Lacan, J. (1965-1966). La ciencia y la verdad. En J. Lacan (2018b). *Escritos II*. Siglo Veintiuno Editores.

Meccia, E. (2013). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 38-51.

Meccia, E. (2020). Una ventana al mundo. En E. Meccia (Dir.), *Biografía y sociedad. Métodos y perspectivas.* EUDEBA.

Pastorino, M. (2021). *Otero, la esencia poética*. [Catálogo]. Montevideo: Fundación Gurvich.

Radakovich, R. (2011). *Retrato cultural de una matriz social. Montevideo entre cumbias, tambores y óperas.* Mastergraf.

Sharim, D., Kovalskys, J., Morales, G. y Cornejo, M. (2011). Trauma psicosocial y memoria: diseño de un dispositivo biográfico para investigar el impacto de la Comisión de Prisión Política y Tortura en Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 81-88. ISSN: 0123-885X. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522330008.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Síntesis Sociológica.

Vilar, G. (2015). *Cuatro conceptos de investigación artística*. Recuperado de: http://www.crew.esteticauab.org/gerardvilar/Publications_files/Vilar,%20G.%20-%204%20Conceptos.pdf.

Zapiola, M. C. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En M. C. Zapiola, L. Lionetti e I. Cosse (Coord.), *La historia de la infancia en América Latina*. Tandil, Ediciones IGEHCS, Conicet-UNCPBA.

Doble hermenéutica y materialidades de las infancias en dictadura

Cuando el objeto de estudio es la obra y la (auto)biografía de Musso

Alejandra Capocasale Bruno

A modo de introducción: apuntes metodológicos

En este capítulo, se presenta un análisis desde la *doble hermenéutica* (Giddens,1994) a partir de la investigación de Magalí Pastorino y Anahí Lagos (2023), sobre la obra del artista plástico uruguayo Carlos Musso y entrevistas que le realizaron.[103] Cabe aclarar que las investigadoras, además de dar su consentimiento informado para este proceso, aportaron las entrevistas efectuadas. Así se logró acceder a la transcripción —producto de la desgrabación— de tres de ellas, llevadas a cabo en el mes de diciembre de 2021. En este sentido, es relevante señalar que estas fueron la principal fuente documental utilizada. Asimismo, se recurrió, como fuentes secundarias, a los aportes de las investigadoras publicados como avances de los resultados obtenidos en este trabajo, un artículo académico en la revista *Presencia* (Fernández Caraballo *et al.*, 2022) y el capítulo en este libro (Pastorino y Lagos, 2023). Luego de estas aclaraciones, que explican el proceso de recolección de datos, corresponde, a modo introductorio, presentar algunas conceptualizaciones teóricas y metodológicas sobre la doble hermenéutica. Posteriormente, se fundamenta y justifica la selección de su aplicación, en particular, entre todas las investigaciones efectuadas por los integrantes del equipo.

Cuando Giddens (1994) menciona una doble hermenéutica da cuenta de un proceso de segundo nivel de abordaje desde lo epistemológico y lo metodológico. Este implica investigar sobre lo ya investigado. Los resultados obtenidos en el primer nivel pueden ser analizados nuevamente en función de su vínculo con el mundo, porque el conocimiento acerca de lo social no es lineal, puede ser entendido como en un espiral, que contiene lo interior y lo externo de la vida social. No es acabado ni definitivo, sino que implica un movimiento ascendente en espiral, resultado

103 Incluida en este libro, en el capítulo «La infancia, el juego y el juguete a través de la mirada de Carlos Musso, “el pintor maldito”».

de cambios dialécticos continuos que van construyendo y reconstruyendo la relación saber-conocimiento. Según Giddens (1994), «[…] da vueltas en espiral dentro y fuera del universo de la vida social reconstruyéndose tanto a sí mismo como a ese universo como parte integral de ese mismo proceso» (p. 27). Este enfoque epistemológico y metodológico supone la integración compleja entre el mundo social y el conocimiento académico generado por las ciencias sociales y las humanidades. Se basa en una dialéctica dialógica del proceso de investigación que se va enriqueciendo de forma constante e involucra no solo los resultados objetivos (cualitativos o cuantitativos), sino las perspectivas de los propios sujetos investigadores involucrados en el primer nivel de análisis. En esta conceptualización subyace una postura ontológica que se basa en concebir a la acción humana como transformadora de la realidad sociocultural. El concepto marxista de *praxis* emerge como estructurador y estructurante de esta forma de abordar el objeto de estudio teórico y empírico de la doble hermenéutica. Esta capacidad transformadora de la acción humana a partir del conocimiento obtenido es uno de los elementos centrales de dicho concepto, y Giddens (1987) considera que en ella hay un poder en tanto posibilidad de intervención del actor en ciertos eventos, de forma tal que altera su curso en función de intenciones, intereses y objetivos. Es un poder relacional que se sustenta en la interacción social. De este modo, adquiere importancia la interacción, pues es la mediadora de ese poder para la construcción de la teoría social. Ahora bien, en este proceso interactivo, ocurre otro de elaboración reflexiva de marcos de significados que son diferenciales en la posesión del poder de referencia. En este sentido, hay una fuerte diferenciación en cuanto al poder que implica el manejo de ciertos saberes y conocimientos por parte de investigadores académicos y sujetos de la vida cotidiana. No obstante, según la doble hermenéutica, es imposible evitar este encuentro. Más aún, genera enriquecimiento en los procesos de conceptualizaciones teóricas académicas. El proceso de reflexividad dialéctica entre el conocimiento experto y el lego muestra nuevos sentidos y significados, producto de la interacción social, que vale la pena considerar:

> En modo alguno el sentido común tiene solamente un carácter práctico como el «conocimiento de un libro de cocina». Normalmente, en cierta medida sustancial, se deriva y responde a las actividades de los «expertos», que realizan la contribución más directa a la racionalización explícita de la cultura. Los «expertos» incluyen a todos los que tienen la autoridad y la entrada privilegiada a los dominios del conocimiento especializado: sacerdotes, magos, científicos, filósofos. El sentido común, por cierto, es, en parte, el conocimiento acumulado de los legos, pero las creencias del sentido común reflejan y encarnan también las perspectivas desarrolladas por los expertos. (Giddens, 1987, p. 116)

Desde esta postura epistemológica, el análisis hermenéutico exige que se respete los significados construidos desde la autenticidad de la interacción social de referencia. Esto supone el respeto por las distintas formas de entender el mundo y las prácticas sociales, aunque no se participe directamente. De allí surge la construcción del conocimiento mutuo como válido, que no debería ser confundido con el sentido común. He aquí la distinción desde la posibilidad de

la doble hermenéutica en las ciencias sociales y las naturales. Las ciencias sociales se ocupan de un objeto de estudio que ya fue preinterpretado por sujetos que viven y actúan realmente en el mundo. Este contexto de conocimiento también es aplicable a la literatura y las artes:

> Porque las artes, en toda cultura, están interesadas sobre todo en el hombre mismo: su lugar en el universo, su relación con los dioses y los espíritus, las características de la condición humana. Sus retratos de la vida humana están ligados a la capacidad reflexiva de los seres humanos para reconstruir imaginativamente experiencias que no le son propias, y desarrollar una actitud emocional hacia ellas, a fin de avanzar en la comprensión de sí mismos. Esto nos muestra cuán íntimas son las conexiones que existen entre las artes y las ciencias sociales. (Giddens, 1987, p. 151)

Lo que hay que lograr entender desde un punto de vista epistemológico es que, desde la perspectiva metodológica de la doble hermenéutica, todo actor social sea un teórico social y cultural. En su vida cotidiana, interpreta de forma rutinaria su propia conducta y ofrece razones, motivos e intenciones. De esta manera, va creando conceptualizaciones de conocimiento lego que son utilizadas por los cientistas sociales para reinterpretar el mundo sociocultural en el que ellos también participan diariamente.

Es que, según Giddens (1995), «todos los seres humanos son agentes entendidos» (p. 307). En esta aseveración el sociólogo da cuenta de un entendimiento que se sustenta sobre una conciencia práctica que se construye en el accionar, y sus consecuencias, en la cotidianeidad. Muchas veces, las consecuencias de las acciones humanas no son buscadas. Ese es el espacio que habilita la indagación sistemática de los expertos sociales, quienes, a veces, no toman en cuenta las conceptualizaciones cotidianas como válidas. Por ello, es de alta relevancia metodológica en la doble hermenéutica el proceso de contextualización de la interacción social considerada como parte del objeto de estudio tanto teórico como empírico. El contexto implica, para Giddens (1995), los límites espacio-temporales, simbólicos y físicos, en los que se enmarca la interacción social, la copresencia de actores sociales interactuando y la reflexividad continua de los dos aspectos anteriores como marcadores de posibles conductas. En este tercer aspecto del contexto, reaparece como sustantivo el concepto de poder. En las ciencias sociales siempre el poder es un concepto de primer orden en todo análisis; denota luchas, conflictos, control y subordinación, y muestra la naturaleza dialéctica de la doble hermenéutica.

Esta última tiene una hermenéutica implícita pues implica un «proceso de doble traducción o de comprensión» (Giddens, 1995, p. 310). En este proceso, la conciencia práctica es entendida como «lo que los actores saben (creen) acerca de sus condiciones sociales, incluidas, en especial, las condiciones de su propia acción, pero que no pueden expresar discursivamente» (Giddens, 1995, p. 394). Además, los sujetos ejercen un «control reflexivo de la acción» (Giddens, 1994, p. 45), lo que mantiene una relación constante entre la conducta humana y su contexto.

En este están presentes los cientistas sociales, quienes intentan abordar investigativamente lo que acaece en un mundo no transparente, mientras son parte de la estructura social de referencia. De este modo, se va conformando metodológicamente una dupla hermenéutica: las ciencias sociales y la vida cotidiana. La relación ya no es solo entre el sujeto investigador y el objeto, sino entre el sujeto investigador y el investigado. Una hermenéutica sobre lo que ocurre en la vida cotidiana y sobre lo que los actores sociales en su vida diaria interpretan de lo que ocurre, relacionada con una hermenéutica dentro de la vida cotidiana por parte de los expertos sociales. Este deslizamiento de dos marcos de sentidos es fundamental en la investigación en ciencias sociales.

A partir de lo antedicho, se plantea el abordaje en términos epistemológicos y metodológicos desde la doble hermenéutica de los resultados de la investigación de Pastorino y Lagos acerca de la obra y la autobiografía del artista plástico Musso. Hay varias razones para la selección de este objeto de estudio teórico y empírico. En primer lugar, un motivo epistemológico: la posibilidad de aplicar la doble hermenéutica a un conocimiento que se enmarca, a la vez, en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, específicamente, las artes. Esta dualidad epistémica otorga la posibilidad de una indagación en simultáneo desde ambos campos de conocimientos —que Giddens establece como aquellos en los que la doble hermenéutica es aplicable—. En segundo lugar, una causa ontológica, dada por el hecho de que las investigadoras abordaron para su estudio los objetos materiales e inmateriales (juguetes y juegos) de la obra de Musso en relación con su infancia y la de otros, contextualizada. Esto, a su vez, se relaciona de forma directa con la vida cotidiana de los niños a través de los dos objetos seleccionados. En tercer lugar, una razón metodológica: la elección de Pastorino y Lagos de entrevistar en profundidad a Musso, para indagar de manera sistemática en su infancia, la de sus hijos y la de otros —infancias compartidas—. Una técnica de entrevista que se aplica como parte de un diseño que plantea el método biográfico, más específicamente, el (auto)biográfico. La fortaleza metodológica de su enfoque investigativo, basado en la aplicación de una técnica de recolección de datos primarios en triangulación con la observación empírica para la compilación de los secundarios sobre el juego y los juguetes, muestra un proceso de indagación sistemática potenciado desde lo teórico-práctico. Las tres razones mencionadas posibilitan que la doble hermenéutica se vaya desarrollando de forma *práxica,* desde el objeto de estudio seleccionado en cuanto a lo material, que es la obra de Musso y su discurso acerca de su vida vinculada a su producción artística. Asimismo, si se considera que las infancias se construyen desde y en la cotidianeidad a partir de sus encuentros y desencuentros con los otros, la razón epistémica de la doble hermenéutica es una concepción del conocimiento acerca de lo social sobre la base de constante intercambio entre lo interior y lo externo de la vida social y cultural contextualizada.

En definitiva, llevar adelante la doble hermenéutica acerca de las infancias brinda la posibilidad de generar una indagación profunda acerca de un objeto de estudio teórico y empírico

que es familiar en su sentido más amplio, que es parte de la vida cotidiana, y es uno de los ejes centrales de las políticas públicas en el ámbito nacional. Al hacer referencia a las infancias, se maneja multiplicidad de conceptualizaciones teóricas y empíricas, que son ideas previas a toda investigación realizada. La oportunidad académica que brinda la posibilidad de generar un espacio metodológico que habilita el encuentro dialéctico entre el mundo lego y el académico de las ciencias sociales y las humanidades enriquece todas las conceptualizaciones sobre qué se entiende por infancias en el Uruguay en el siglo xx.

Análisis desde la doble hermenéutica

A continuación, se presenta el análisis de la dimensión sociocultural material de las infancias a partir de la obra del artista uruguayo Carlos Musso y las entrevistas que se le efectuaron, desde la investigación de Pastorino y Lagos.[104] Cabe recordar que la construcción teórico-conceptual que se utiliza en esta investigación enfatiza la doble hermenéutica desde distintos bucles de análisis.

Un primer bucle posible de análisis. En cuanto a los datos recolectados a partir de las entrevistas de referencia, es relevante el hecho de que se haya optado por un estudio de caso en profundidad desde el método biográfico, más específicamente, el (auto)biográfico. Este método posibilita comprender cabalmente de qué forma lo vivenciado por el artista plástico se relaciona con su obra. El primer bucle se asocia con el análisis de los resultados obtenidos por las investigadoras.

Se podría afirmar que el reconocimiento y la popularidad del artista plástico en la década del ochenta del siglo xx crecieron en el medio local por el carácter «oscuro» de sus pinturas, al punto que se lo llamó «el pintor maldito». Más aún, Pastorino y Lagos (Fernández Caraballo *et al.*, 2022) señalan que la selección de su obra como objeto de estudio no se debió a que esta se centrara en las infancias, sino por su nacimiento en el período de la dictadura cívico-militar en el Uruguay y el posterior reconocimiento a su obra en los ochenta. En este sentido, cabe presentar algunos antecedentes de investigaciones sobre infancias en dictadura en el Uruguay que posibilitan la comprensión más profunda del proceso de contextualización, imprescindible en la doble hermenéutica.

Como primer antecedente metodológico contextual, se puede citar a Campodónico, Massera y Sala (1991), quienes, para conocer la experiencia vivida por estudiantes durante la dictadura cívico-militar, entrevistaron, en 1988 y 1989, alumnos de distintas facultades. De esta forma, recolectaron datos primarios experienciales discursivos de sujetos que fueron adolescentes cursan-

104 Entrevistas a Carlos Musso, 2021; Fernández Caraballo *et al.*, 2022; Pastorino, 2012; Pastorino y Lagos, 2023.

tes de enseñanza secundaria o una carrera universitaria, total o parcialmente, durante la citada época. Esos testimonios dan cuenta de vivencias relatadas en el ámbito cotidiano, familiar o institucional. Inclusive, las autoras se proponían conocer «qué estados afectivos provocó dicha situación en los alumnos y en qué medida pudieron racionalizarlos» (p. 149). Más allá de que su énfasis estaba en el sistema educativo, también buscaban indagar si se podía hacer referencia a una «generación de la dictadura» y cuáles serían sus cualidades. Este antecedente de investigación sobre la base de entrevistas en profundidad a protagonistas directos es de relevancia en el primer bucle de análisis desde la doble hermenéutica. El elemento discursivo principal, encontrado a partir de las entrevistas que realizaron, era el temor a la represión en el ámbito de la vida privada familiar. La represión en lo discursivo aparecía como temor, silencio, estar al margen de lo político como mecanismo para mantener a los niños y adolescentes alejados de lo que estaba acaeciendo en el país. «La vida liceal o universitaria —en general—, excepto para los alumnos que vivieron en el interior o asistieron a liceos privados, fue una etapa dura que dejó profundas huellas» (Campodónico, Massera y Sala, 1991, p. 151). La vida institucional del estudiantado estaba marcada por el régimen militar. La militarización, vinculada a la obediencia, el respeto a la autoridad, el control total sobre las palabras, los vínculos, las conductas y hasta los cuerpos y su presentación social (ejemplo de esto fue el uso obligatorio del uniforme liceal), fue una característica central del sistema educativo público uruguayo que formó a las infancias en la dictadura. En este sentido, se apreció una serie de estados afectivos que daban cuenta del sentimiento de pérdida, por ejemplo:

> 1. De personas. 2. De familiares. 3. De profesores. 4. De amigos. 5. De amor por las cosas. 6. De años de la juventud. 7. De conocimiento. 8. De estudio. 9. De la formación. 10. Del futuro. 11. Del trabajo. 12. Del conocimiento de la realidad social e histórica. 13. De la palabra. 14. De la identidad. (Campodónico, Massera y Sala, 1991, p. 153)

En definitiva, resulta evidente que la dictadura formó una generación de infancias silenciadas, despolitizadas en muchos casos y con una fuerte ausencia de identidad que alcanzó, en ocasiones, el desarrollo de un individualismo exacerbado o el encierro en el círculo familiar, mientras que, en otras, se manifestó en una militancia activa basada en una fidelidad ética y política (Campodónico, Massera y Sala, 1991). No obstante, hay algo en común en aquellas infancias que persiste hasta nuestros días a través de esta «generación del silencio»: su aceptación y naturalización del poder desde la fuerza y la violencia.

Otro antecedente de relevancia metodológica es el libro *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política* (Montealegre Alegría y Sapriza, 2022a), que «reúne valiosos aportes de investigación relacionados a la llamada segunda generación de personas afectadas por el terrorismo de Estado en Uruguay, con las múltiples discusiones académicas e incomodidades que esta categoría suscita» (Montealegre Alegría y Sapriza, 2022b, p. 7). Es significativo cómo se

presentan los resultados de investigaciones relacionadas con la categoría memoria como habilitadora de la posibilidad de escudriñar el pasado, un pasado que está en el presente a través de los sujetos y sus recuerdos materiales e inmateriales. Un primer elemento para señalar es que las autoras muestran ciclos de la memoria. El que resulta de interés para esta investigación, ubicado en el período 1985-1986, puede ser asociado a la recuperación de la democracia. Se caracterizó por el hecho de que distintas organizaciones de derechos humanos advirtieron los testimonios sobre los horrores vividos en dictadura, principalmente, de militantes políticos y revolucionarios varones. El punto clave es que sus hijos vivieron sus infancias en esa época y son portavoces de posmemoria (Hirsch, 2008).[105] La cualidad de esta memoria es «un conocimiento incorporado (*embodied*) y una fuerza afectiva que los hijos mantienen con el trauma de los padres sobrevivientes» (Basile, 2022, p. 31). Esa segunda generación no cuenta con recuerdos propios, sino de segundo orden. Su memoria se construye a través de objetos tales como fotografías, documentos y relatos familiares. A partir de esto, Basile (2022) presenta diversas infancias: educada, clandestina, huérfana, apropiada, exiliada, con padres presos o sobrevivientes, entre tantas otras. El hecho es que, a pesar de esta variedad de infancias, es posible seguir haciendo referencia a un proceso de invisibilización de las infancias en y de dictadura. Los niños y adolescentes siguen siendo silenciados. Los hoy adultos, que fueron infantes en ese período sociohistórico siguen manteniendo un silencio muy difícil de romper. Vale citar a Segato (2018), quien desarrolla la conceptualización del desigual reconocimiento de las personas. El no reconocimiento de los niños y adolescentes como sujetos y actores políticos les quita sus voces. Son voces que pasan a ser ahogadas, silenciadas y, muchas veces, distorsionadas. Para lograr profundizar hermenéuticamente en estos silencios, resultan de gran importancia los dos antecedentes seleccionados.

Un segundo bucle posible de análisis. En este momento hermenéutico, la decisión de Pastorino y Lagos de trabajar con el método biográfico es fundamental. Las investigadoras realizaron tres entrevistas en profundidad a Carlos Musso, durante diciembre de 2021, que se centraron en la infancia del artista (E1), su producción de juguetes (E2) y la relación entre el arte y el juguete (E3); y las problematizan desde el concepto de sujeto del psicoanálisis y su aplicación en el análisis discursivo:

> En el transcurso de todo esto, se restaura la agencia del sujeto participante: él o ella se convierte en un sujeto hablante, con un punto de vista, alguien situado en el discurso; esto es lo que el sujeto es. Después de todo, la recuperación de esta subjetividad, de esta naturaleza especial del individuo, es una tarea moral. (Frosch, 2013, p. 26)

105 Cabe aclarar que Hirsch (2008) crea la categoría *postmemory* para referirse a los hijos de los sobrevivientes del Holocausto que nacieron en Estados Unidos y, por lo tanto, no atravesaron las experiencias de sus padres en los campos de concentración.

De esta forma, la subjetividad ocupó un lugar central en el aspecto discursivo de las entrevistas realizadas. No obstante, queda claro que son las investigadoras las que reconstruyen, a través de sus interpretaciones racionales, el discurso dado: «En términos generales, el método biográfico se apoya en el conocimiento de las experiencias de vida de los individuos y de un proceso interpretativo, que, de manera circular, lleva a crear las condiciones de la vida emocional» (Pastorino y Lagos, 2023, p. 255). Ellas fundamentan y justifican la aplicación del método biográfico desde esta perspectiva epistemológica vinculada a lo psicoanalítico de un sujeto que se relaciona con un saber construido y reconstruido de forma constante desde la escisión permanente entre saber y verdad. En este sentido, Bertaux (1999) señala, al explicar muy certeramente lo epistémico, que fundamenta lo que él llama la «perspectiva biográfica», que «precisamente lo que le interesa al sociólogo, en este caso, no es la vida como totalidad concreta, sino la *significación* que le es conferida *a posteriori*» (p. 12). Ese discurso, que expresa una totalidad vivida con elementos que él denomina «socioestructurales» y «sociosimbólicos», está atravesado por el contexto de referencia que afecta al sujeto y su vivencia. El punto clave está en comprender cómo el entrevistado construye una unidad de sentido desde una vida real que parece fragmentada, pero que, en el discurso, aparece entrelazada. «Se sabe que hacer un relato de vida no es vaciar una crónica de los acontecimientos vividos, sino esforzarse por darle un sentido al pasado y, por ende, a la situación presente; es decir, lo que ella contiene de proyectos» (Bertaux, 1999, p. 12). Esto supone una serie de mecanismos de semantización que el investigador-entrevistador aplica de forma sutil. En el caso de Pastorino y Lagos, esto está presente en su ejercicio metodológico e interpretativo de manera constante. Más aún, cuando las investigadoras se cuestionan acerca de la posibilidad de reconstrucción de una totalidad unitaria del discurso a partir de las entrevistas realizadas a Musso, lo hacen de forma muy interesante en cuanto a las potencialidades epistémicas de que, a partir de su interpretación discursiva, se llegue a un todo vital relatado: «La crítica subyacente es que el sujeto escindido no puede ser visto como un todo, ni cabría un punto de vista externo para contar una verdadera historia de él, es decir, no es posible considerarlo como *subjetividad*» (Pastorino y Lago, 2023, p. 257).

Lo antedicho posibilita afirmar que la doble hermenéutica aplicada desde el método biográfico a través de las entrevistas a Musso permite identificar el componente autobiográfico. Por este motivo, se considera pertinente utilizar el concepto de método (auto)biográfico como integrador epistemológico de la memoria y la posmemoria desde una interdisciplinariedad contextualizada. Según Millán *et al.* (2022): «El campo epistemológico para el estudio de las memorias es interdisciplinario por esencia, lo que permite correrse de la objetividad positivista para observar los problemas de los grupos en función de sus emergentes objetivos y subjetivos» (p. 151). Además, es intersubjetivo; no se construye individualmente y en solitario; es producto de la participación de múltiples memorias colectivas: «Hilos invisibles, a veces comunes, también como hebras que por instantes se autonomizaban para volverse a reunir en un testimonio coral» (Montealegre Alegría, Sapriza e Irrazábal, 2022, p. 339). Asimismo, no son solo memorias

simbólicas, sino también materiales que evidencian recuerdos asociados de forma colectiva a objetos que adquieren sentido y significado en el contexto de referencia: juguetes, fotografías, hojas de papel, lápices, objetos convertidos en otros para jugar, entre más ejemplos posibles. Es decir, que las materialidades emergen como semióforos de lo que acontece contextualizado construyendo memoria. Según Ginzburg (2000), los objetos son semióforos, «materiales que portan significados que hay que descifrar por indicios que sugiere el observador» (p. 93). Las materialidades son fuentes de prácticas empíricas (Sacchetto y Torrents, 1986) que requieren ser desveladas en sus claves implícitas, a veces tan ocultas o invisibilizadas que solo pueden abordarse a través de síntomas o indicios (Ginzburg, 1994). De aquí el interés especial en este caso de estudio, pues adquiere relevancia el hecho de que Pastorino y Lagos identifiquen, en la obra de Musso, los juguetes y el juego como objetos que encierran indicios.

Un tercer bucle posible de análisis. Es de alta relevancia abordar, desde la doble hermenéutica, el análisis discursivo acerca de las infancias explícitas e implícitas que se entrelazan a través del tiempo con el arte, el juego y los juguetes en las entrevistas a Musso. En ese sentido, las investigadoras aclaran que indagan acerca de la propia infancia de Musso, la de sus hijos, y, emergen (casi sin pedir permiso) las de otros. Allí, ya surgen dos objetos discursivos de análisis: el juego y el juguete. Tal como se dijo antes, el relato discursivo vivencial siempre incluye una carga intersubjetiva. Este concepto se fortalece si se toma en cuenta que las relaciones parentales en su discurso (auto)biográfico construyen su forma de ser, sentir y hacer como artista, y también su experiencia profesional. En las entrevistas en profundidad queda en evidencia discursiva su propia infancia, la producción de juguetes y la relación entre el arte y el juguete. Cabe agregar que Musso formó parte del grupo de artistas Los Otros, junto a Carlos Seveso y Eduardo Miranda, y fue parte del proceso de reapertura de la Escuela Nacional de Bellas Artes (actualmente, Facultad de Artes de la UDELAR). Si se considera que todo sujeto entrevistado organiza su discurso a partir de la racionalización de su existencia, como su posibilidad de ser, sentir, pensar y hacer en el mundo cotidiano, se podría establecer que su obra es una manifestación explícita existencial. No obstante, cabe insistir en que la perspectiva investigativa de Pastorino y Lagos (2023) trasciende lo antedicho,las autoras se proponen desarrollar un enfoque biográfico en clave de sujeto de psicoanálisis. De esta forma, articulan la relación entre los objetos materiales infantiles (juguetes artesanales de madera) y los juegos con el relato (auto)biográfico del artista. La objetividad subjetiva que se logra como producto de este proceso valida los resultados desde el punto de vista metodológico. Más aún, la recolección de datos primarios da cuenta de una indagación que se enriquece con la aplicación del análisis discursivo psicoanalítico. Además, las investigadoras contextualizan su análisis en el período de vida de Musso, que, justamente, coincide, para este objeto de análisis, con el de la dictadura cívico-militar. La materialidad del producto es solo un aspecto del proceso total creativo. Su infancia, la infancia compartida con otros, los encuentros y desencuentros con otros niños, su ámbito y la institución educativa, las infancias de sus hijos, representan un mundo artístico material que se conjuga con lo simbóli-

co. Su obra oscura no lo es en sí, sino por la representación de lo vivido en ese contexto social y personal. Las materialidades visibilizan lo no material (social, cultural, económico, psicológico y ético). El punto clave en este análisis, a su vez dialéctico de la doble hermenéutica, es que, muchas veces, si no todas, las materialidades, aunque directamente perceptibles, no son observadas en su sentido. Como señalan Pastorino y Lagos:

> Igual sucede con el juguete, pues el artista afirma que sin este no entenderíamos el mundo. El juego involucra el movimiento de entrada y salida de la realidad y de la fantasía. Los juegos de armar, como el *Arma mil,* o los de construcción y maquetas, de soldaditos, la payana, incluso el dibujo y la pintura, forman parte del inventario que integra otros juegos y sus detalles. Y señala en una de las entrevistas: «No me puedo imaginar la infancia sin juguetes». (Fernández Caraballo, *et al.*, 2022, p. 109)

La clave hermenéutica está en que «hablan», pero no son «escuchados». ¿Qué pasaría si esos juguetes pasan a ser «escuchados»? Ello brinda la posibilidad de descubrir los sentidos, significados y conceptualizaciones de las infancias durante y desde la última dictadura cívico-militar en el Uruguay, así como comprender cómo se dio un proceso de reproducción social y cultural de la violencia material y simbólica de y en las infancias que llega hasta nuestros días, encarnada en los sujetos que la vivieron. Se puede llegar a explicar el proceso de institucionalización de las infancias del siglo xxi, encerradas no solo materialmente, sino también desde lo virtual. Las infancias, en el período de la dictadura antes citado, se fueron desarrollando desde un deber ser del control social y cultural que alcanzó, inclusive, los juegos. Esto se refleja en la obra de Musso a través de una oscuridad impenetrable de querer ser y no poder. Los juguetes dan cuenta de esta ausencia de sosiego. Representan una forma de vivir en la angustia contextual, que se manifiesta en las adjetivaciones: «oscuro» o «el pintor maldito».

La infancia del referido artista se presenta marcada por el divorcio conflictivo entre sus padres, en una sociedad montevideana con valores tradicionales, donde el divorcio aún no se aceptaba. Una infancia que contuvo la demonización de lo paterno, enfatizado por asistir a una institución educativa católica, en la que se satanizaba la separación de sus progenitores: «Yo era una especie de hijo del demonio, del pecado. El divorcio no estaba bien entendido» (E1). En este contexto familiar e institucional, en la niñez de Musso, surgen, desde la doble hermenéutica, las infancias silenciosa, callada y despojada. Estas no se advierten solo en Carlos Musso, son compartidas, representan una forma de ser, sentir, estar y hacer en un contexto micro y macrosocial que las van estructurando y reestructurando. A lo mencionado, se le debe sumar el contexto nacional de crisis económica, en el marco de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, así como, en lo personal, durante su adolescencia y juventud, haber experimentado ser testigo de todas las vejaciones cometidas durante la dictadura cívico-militar e, inclusive, haber sido detenido sin motivos claros. Es así como el artista no habla en sus entrevistas directamente de su infancia; lo hace a través de otros: sus hijos, sus amigos y su entorno. Se podría

afirmar que las infancias silenciosa, acallada y despojada logran una voz y expresarse desde la intersubjetividad. La calle, como lugar habitado para el juego con sus amistades, es un «lugar antropológico» (Augé, 1998) con sentido construido de forma colectiva. La infancia callejera era la de la expresión libre compartida, que contrastaba con la del encierro en la institución educativa católica represora. En ese mundo de contradicciones, irrumpe sin pedir permiso, según Musso, a través de los medios de comunicación de la época, lo que ocurre más allá del mundo familiar y la institución educativa: «Te enterás que existen tupamaros, te enterás que existen artistas, te enterás que existe un movimiento gremial, te enterás de la vida» (E1). La infancia atenta, la infancia despierta, la infancia descubierta coexisten con las otras infancias.

De forma transversal, está presente el juego, vinculado en cada una de sus palabras a la fantasía transformadora, una fantasía que ya incorporaba ese poder transformador desde sus lecturas: «Por ese lado, yo siento que tuve como una especie de una segunda paternidad flotante, que era el mundo de la fantasía y de los libros, más que nada» (E1). Y el juego coincide con el juguete: «en definitiva, el mundo está, vivimos llenos de juguetes improvisados, comprados o regalados. Creo que, sin ellos, es como que no entendemos el mundo» (E2). Juego y juguete, lo simbólico y lo material; materialidades que muestran lo simbólico y un mundo de significados que representan lo material. Musso logra ligar lo cultural material y simbólico desde el juego y el juguete. Ahora bien, este vínculo da cuenta de la interrelación entre las distintas infancias en él y en otros niños y adolescentes en el período de la dictadura uruguaya. La fantasía representa la posibilidad de entrar y salir de la realidad vivida en cualquier momento: «Salir de la dimensión del juego y pasar a la realidad, ir a comer o a hacer los deberes y entrar de vuelta» (E2). A esta posibilidad accede todo ser humano, de esto no hay duda alguna. Aun así, el ejercicio de hacerlo cotidianamente parece casi exclusivo de los niños y adolescentes. Más aún, se presenta como un ejercicio que permite ir reconstruyendo las infancias de forma vivencial, de ahí su poder transformador, *práxico*. Este poder, a su vez, conduce a hacer cosas con las manos, como dice Musso, «la magia de las manos» (E2). Y las manos no solo hacen juguetes, hacen también pinturas. El artista define la pintura como un juguete que no se presta. Todo lo material, de alguna manera, se transforma, desde la perspectiva de las infancias, en juguete para jugar:

> Puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés. El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme. (Benjamin, 1989, p. 88)

Los juegos y los juguetes van estructurando el arte popular y la cosmovisión infantil, que se manifiestan como configuraciones colectivas contextualizadas. Juegos y juguetes representan también la posibilidad de los encuentros con los otros. Son infancias que se encuentran desde y en lo intersubjetivo. En estos encuentros van surgiendo infancias que por repetición e imi-

tación generan la imbricada trama sociocultural. Las infancias se fortalecen en sus sentidos y significados desde y por los juegos y juguetes, desde lo que Benjamin (1989) refiere como el «otra vez». «El niño los recrea/vuelve a empezar. La esencia del jugar no es un "hacer de cuenta que", sino un "hacer una y otra vez", la transformación de la vivencia más emocionante en un hábito» (p. 93).

Este tercer bucle de análisis desde la doble hermenéutica promueve el encuentro de las distintas infancias posibles en y desde las materialidades. Es que lo material y lo simbólico son uno, más allá de que, muchas veces, se los considere como aspectos escindidos. Cuando se hace referencia a las materialidades, estas contienen lo material, lo inmaterial y lo simbólico. Su esencia es integral y supera su apariencia. El análisis hermenéutico, quizás, podría plantear cada categoría conceptual por separado, pero la doble hermenéutica es la que favorece el encuentro integrador conceptual y empírico. De aquí el valor en las entrevistas a Musso de considerar su infancia, las de otros y su obra asociada al juego y al juguete como claves interpretativas. En este bucle se encuentran todas las posibles infancias mencionadas e implícitas en el discurso del entrevistado en las materialidades. Y estas no son objetos extraños, desconocidos o propios de una cultura elitista, todo lo contrario. El juego y los juguetes son cotidianos, mundanos, presentes, propios del mundo humano. No importa si el mundo a considerar es adulto o infante, estas materialidades están y persisten en el tiempo. Asimismo, sobreviven como objetos que trascienden su tiempo a través de la memoria y de su propia existencia. Se trata de materialidades que son investigadas en su espacio-tiempo de referencia, en y desde otro, para lograr interpretar y comprender qué sentidos les otorgan los sujetos que interactúan en su presencia o a partir de su organización del mundo, en el caso de los juegos. La doble hermenéutica, en este bucle, liga lo humano con sus materialidades interpretadas y estructurantes del mundo. Pastorino y Lagos, en tanto investigadoras, posibilitan esta hermenéutica de reflexión acerca de las infancias múltiples, coexistentes, desde la obra y la vida de un artista nacional. Esto nos permite recorrer, desde allí, un contexto de dictadura que generó una diversidad de infancias que siguen presentes hasta hoy en el imaginario social cotidiano y desde el mundo académico de las ciencias sociales y las humanidades, a saber: compartida, silenciada, despolitizada, educada, clandestina, huérfana, apropiada, exiliada, con padres presos o sobrevivientes, silenciosa, acallada y despojada, entre tantas otras.

Reflexiones finales

El hecho de que Pastorino y Lagos hayan seleccionado la obra de Musso para su investigación también representa en sí mismo la posibilidad de entender, desde el presente, a las infancias como una construcción social, cultural, política e ideológica.

La concepción de infancia implica necesariamente una construcción social, histórica y cultural. En ese sentido, se puede afirmar que es una categoría ontológica que no es natural ni puede naturalizarse. El hecho de ser una categoría condicionada contextualmente posibilita que se haga referencia a infancias múltiples. Es mucho más que una postura epistémica de multidimensionalidad conceptual. El concepto en sí es diverso por naturaleza ontológica y contextual. Esto queda visibilizado a través de la doble hermenéutica que evidencia la observación de Duschatzky (2004), quien señala que los modos de existencia rompen con cualquier intento de categorización conceptual ordenadora y multidimensional, dejando las nominaciones vacías de contenido. Si se dice «la infancia en la dictadura cívico-militar en Uruguay» en singular, se vacía el nombre de los niños y adolescentes que vivieron en ese contexto. Se generaliza sin otorgar un contenido que conecte la teoría con el mundo empírico. Fernández (1993) agrega, a su vez, al proceso de invisibilización de las infancias, la clase social, el género, lo étnico, entre otras dimensiones. Las infancias también forman parte del posible «repertorio de las desigualdades sociales» al que se refieren Fitoussi y Rossanvallon (1997). En definitiva, al investigar las infancias, es de real importancia considerar lo que afirman Rodríguez y Manarelli (2007) respecto a que, aún en el siglo xxi, no hay, en la historia de América Latina ni en la académica, otros seres más desprovistos de su condición de sujeto.

Ahora bien, al considerar la investigación realizada por Pastorino y Lagos desde la doble hermenéutica, sumado al hecho de la elección del método (auto)biográfico a través de la técnica de entrevistas en profundidad, se puede llegar a construir también la categoría infancias en dictadura. Esto supone la creación de un marco social y cultural que evidencia lo histórico nacional y regional conjugado con lo ético-ideológico. Tal como lo explica con extrema claridad Llobet (2016):

> A partir de la memoria de las experiencias infantiles, es posible desplazarnos de la visión reduccionista de una sociedad víctima (la vieja metáfora de la dictadura como ejército de ocupación) o una sociedad ideológica y culturalmente de acuerdo con la violencia dictatorial (como la que se desliza en trabajos recientes como el de Carassai, 2013), para comprender las intrincadas formas en que lo dictatorial se tornaba el escenario de la vida cotidiana y abrir preguntas sobre lo social como escenario de los procesos represivos, y sus resonancias subjetivas y éticas. (p. 97)

Es que hay que asumir que estudiar la infancia es un acto político. La selección de este objeto de estudio teórico y empírico representa ingresar en un terreno de trabajo intelectual en el que hay disputas por y entre distintos modelos de sociedad. Lo oscuro de Musso representa la oscuridad existencial de las estigmatizaciones presentes en la dictadura. Familias normales angelizadas versus familias anormales demonizadas, por ejemplo, porque los padres biológicos estaban divorciados. Por lo tanto, en el proceso de construcción conceptual de esta categoría, hay que ser muy cuidadoso, pero poco temeroso al presentar la investigación en clave política.

Lo político está en la esencia ontológica de la infancia y desde allí se llega a las infancias en dictadura. En este mismo sentido, Llobet (2016) revaloriza el método biográfico como forma de investigar las infancias: «La experiencia infantil es un registro de primera mano, que no toma los lazos familiares solo como vehículos de transmisión de memoria o de identidades políticas y que permite analizar cómo la influencia familiar entra en tensión con otras» (p. 115). Si a este método se le suma la posibilidad de un análisis desde la doble hermenéutica que no solo considere lo sociosimbólico, sino también las materialidades, aparece, sin duda, la relación entre las infancias en dictadura, las subjetividades y el poder. ¿Qué lugar tiene lo infantil en los procesos de reproducción social y cultural en los que intervienen las materialidades? ¿Cómo se establecen las relaciones de poder en las interacciones sociales actuales configuradas socialmente a partir de la memoria de las infancias vividas? ¿De qué forma lo cotidiano va permeando las investigaciones sobre las infancias en dictadura cuando los sujetos investigadores disponen, a su vez, de sus propias construcciones socioculturales históricas acerca de sus infancias compartidas? Las sensibilidades que van recuperándose desde las infancias narradas por Musso aportan elementos que permiten conectar con infancias politizadas y contextualizadas. Por lo antedicho, y más allá de todas las interrogantes que se puedan plantear, es posible la construcción de conceptualizaciones acerca de las infancias que recuperan a los niños y adolescentes como sujetos históricos.

Fuentes documentales

Entrevistas a Carlos Musso. (6, 7, 8 de diciembre de 2021) [registro audiovisual y transcripción]. Archivo Personal de Magalí Pastorino.

Fernández Caraballo, A., Capocasale Bruno, A., Martínez, S., Pastorino, M., Caldeiro, M., Kühlsen, K., Ruegger, M. C., Santos, L., Rodríguez, C., Scarlato, I., Espiga, S., Osta, L., Costa, L., De los Santos, A., Ferreira, G., García, M. G., Acher, I., Baker, L., Gauna, P., González, M. C., Lagos, A. y Souto, A. (2022). Avances de la investigación «Ideas sobre infancia en el Uruguay: arte, pedagogías y saberes psi (1951-1984)». *Presencia. Miradas desde y hacia la Educación*, 7, pp. 100-132. https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2022/12/Nro.-8.pdf

Pastorino, M. y Lagos, A. (2023). La infancia, el juego y el juguete a través de la mirada de Carlos Musso, "el pintor maldito". En Autor, N. (Ed.). Título de la obra, título de la obra, pp. xx-xx. Lugar: Editorial.

Referencias bibliográficas

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa Editorial.

Basile, T. (2022). El dilema de narrar el mal radical. En N. Montealegre Alegría y G. Sapriza (Eds.), *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política* (pp. 27-69). Alter Ediciones.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones, 29,* (Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de «L'approche biographique: Sa validité»).

Campodónico, S. Massera, E. J. y Sala, N. (1991). *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto y consecuencias*. Ediciones de la Banda Oriental.

Carassai, S. (2013). *Los años setenta de la gente común. La naturalización de la violencia*. Siglo XXI.

Duschatzky, S. (2004). ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas.

Fernández, A. M. (1993). *La invención de la niña*. UNICEF-XEROX.

Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). Las dos desigualdades. En J. P. Fitoussi y P. Rosanvallon, *La nueva era de las desigualdades* (99. 73-102). Manantial.

Frosch, S. (2013). Desintegrando la investigación cualitativa. En I. Parker y D. Pavón Cuéllar (Coord.). *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevo análisis de la indeterminación textual,* (pp. 25-36). Plaza y Valdés Editores.

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Amorrortu Editores.

Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.

Ginzburg, C. (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa.

Ginzburg, C. (2000). *Ojazos de madera. Nuevas reflexiones sobre la distancia*. Peninsula.

Hirsch, M. (2008). The generation of Postmemory. *Poetics Today*. 29 (1), 103-128.

Llobet, V. (2016). «Eso era lo normal». Ser niño en dictadura: un debate sobre la subjetividad y la política. *Revista de la Carrera de Sociología*, 6 (6), 90-119.

Millán, N., Rodríguez, S., Santos, P. y Villero, M. (2022). Una voz aturdida. Archivos y memorias de generaciones nacidas en dictadura. En N. Montealegre Alegría y G. Sapriza (Eds.), *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política* (pp. 145-173). Alter Ediciones.

Montealegre Alegría, N. y Sapriza, G. (Eds.). (2022a). *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política*. Alter Ediciones.

Montealegre Alegría, N. y Sapriza, G. (2022b). Un tiempo para la memoria de infancias en dictadura. En N. Montealegre Alegría y G. Sapriza (Eds.), *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política* (pp. 7-24). Alter Ediciones.

Montealegre Alegría, N., Sapriza, G. e Irrazábal, E. (2022). Las hijas del después (1985-2022). En N. Montealegre Alegría y G. Sapriza (Eds.), *Infancias en dictadura. Sobre narrativas, arte y política* (pp. 319-354). Alter Ediciones.

Rodríguez, P. y Manarelli M. E. (2007). (Coords.). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia.

Sacchetto, P. P. y Torrents, M. (1986). *El objeto informador: los objetos en la escuela. Entre la comunicación y el aprendizaje*. Gedisa.

Segato, R. (2008). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo Libros.

Infancia, dictadura y resistencia: una aproximación a la experiencia de Canciones para no dormir la siesta

Gabriela Ferreira Olaso

Resumen

En el presente estudio se explora una de las expresiones de arte dedicada a la infancia, desarrollada en el período de la dictadura en el Uruguay: Canciones para No Dormir la Siesta. Se propone una forma de análisis que recupere, registre y confronte experiencias en dos modelos y nociones de infancia: la perspectiva de la dictadura (1973-1985) y la de una resistencia simbolizada en Canciones para No Dormir la Siesta. Además del análisis de algunos archivos y estudios, en un contexto teórico e histórico, se explora un campo de experiencias propias y memorias compartidas en el ámbito familiar, en la participación de los actos patrióticos, por un lado, y en los espectáculos de Canciones, por el otro, para percibir las concepciones de infancia y de sujeto que se advierte en ellos por separado y en conjunto. Desde el grupo de investigación en el campo de infancias, se propuso un modelo de crónicas que pareció apropiado para ensayar una indagación que no se limite a un análisis de registros de textos, espectáculos, artículos de prensa y estudios históricos, políticos y culturales, sin la vivencia y la voz de protagonistas que construyen una interpretación de sí, de la realidad y de las *performances* en las que participan. Se propone pensar este espacio de arte, ocio y encuentro intergeneracional como un dispositivo cultural que contiene una noción de infancia contrapuesta a la que desarrolla el modelo educativo autoritario y sus presupuestos sobre niñez y alteridad, y allí, el rol del Estado educador, disciplinador o nuevamente colonizador.

Introducción. Una *performance* de infancia

Es pertinente comenzar por localizar desde el punto de vista artístico e histórico la noción de infancias que desarrolla el conjunto de Canciones para No Dormir la Siesta (y su público) contrapuesta filosófica y políticamente a lo que impone un modelo educativo y disciplinador desde una élite cívico-militar. Es relevante anotar que se establece una oposición que tal vez llegue a constituir algo ilegible en sí, en tanto el grupo, el espectáculo, los textos y discursos, así como los mensajes y experiencias desarrollados allí, no logran ser objeto de censura, pese a la continuidad

enigmática de su seguimiento y observación por parte de las autoridades de la dictadura. Este es un testimonio público que han dado los protagonistas (Horacio Buscaglia, por ejemplo), indicando la oficina y las personas asignadas por la censura militar dedicadas a Canciones para No Dormir la Siesta y, de forma comparativa, a otros espectáculos que se desarrollaron en ese lapso de trece años y el lento período de transición posterior, al menos en el ámbito nacional, si se tiene en cuenta que sí se censuró su actuación en varios departamentos del país en 1983.[106]

Cabe enmarcar este acontecimiento, que surge en los inicios de la dictadura,[107] en las tradiciones teatrales y carnavalescas locales, como advierte Rubén Olivera (2014). En este sentido, la región rioplatense cuenta con una rica y larga tradición en el área del teatro popular: desde el circo criollo y el origen de mezclas del guitarrear con canto, la tradición se vincula con actos profanos, políticos y propagandistas, o contestatarios, y, así, contrahegemónicos. Entre las vertientes que se sintetizan en nuestra experiencia local, emerge el teatro libertario, por el lado del sindicalismo, y, por otro, la murga y el carnaval; de esta manera, se desarrolla una forma de crítica social, ironía, sátira, tragedia y comedia acerca de las realidades macro y micropolíticas, y también sobre los personajes de la cotidianeidad (Barrán, 2001; Fornaro, 2002).

Desde los años sesenta, un modelo de teatro barrial se acerca al modelo musical y humorístico del carnaval y, en el entorno del setenta, se genera un conjunto y un proyecto dirigido a la infancia, un grupo que se relaciona también con lo educativo. Dos integrantes mujeres son docentes y realizan un aporte sustancial desde la educación artística, esto es, la Educación por el Arte (Read, 1982).

La síntesis artística lograda entre las tradiciones locales y las novedades que provienen al menos de los sesenta, experimentadas desde el sur, puede ser interpretada como un acierto y un fenómeno cultural fundamental de transgresión (Fornaro, 2002).[108] Y en este sentido puede

106 Se registra en la *Revista Dossier*, el 29/11/2021 «en noviembre de 1983, en un medio de prensa escrita llamado *Convicción*, bajo el título "Los niños del interior no tienen derecho ni a cantar, ni a jugar", se hacía un repaso de los departamentos —Salto, Paysandú y San José— en los que por decisión de la Jefatura de Policía o por resolución escrita se prohibía la actuación de Canciones para No Dormir la Siesta» (Viglione, 2021, s/p).

107 Daniel Viglione (2021) sintetiza los datos así: «Hacia mediados de la década de 1970 un grupo de músicos y artistas uruguayos muy talentosos se reunió para dar comienzo al innovador proyecto Canciones para No Dormir la Siesta. Ese grupo de hombres y mujeres estaba compuesto, inicialmente, por Jorge Bonaldi, Horacio Buscaglia, Nancy Guguich, Gonzalo Moreira, Jaime Roos, Leticia Laurenz y Walter Venencio. Luego, en esos primeros años del colectivo artístico, participarían ocasionalmente otras grandes figuras, como Urbano Moraes, Jorge Lazaroff, Pippo Spera y Cecilia Prato. Ahora bien, la formación que más éxitos tuvo y que es recordada más popularmente es la que se conformó a fines de los setenta con Bonaldi, Buscaglia, Moreira y Guguich, a quienes se les sumaron Susana Bosch, Carlos Vicente y Gustavo Ripa. Luego se incorporarían Coco Fernández y Guzmán Peralta. La discografía oficial del grupo incluye los títulos *Canciones para no dormir la siesta* (1979), *Canciones para no dormir la siesta II* (1982), *Canciones para usar* (1983), *Los derechos del niño* (1983), *Los derechos del niño II* (1984), *Diez años* (1985), *Vamos a inventar* (1985), *Había una vez* (1986), *CHT!* (1988) y *Antología* (1989)» (s/p).

108 En «Los cantos inmigrantes se mezclaron... La murga uruguaya: encuentro de orígenes y lenguajes», la investigadora Marita Fornaro (2002) recupera una categorización desarrollada por Bayce (Brecha, 1992), en la que identifica la latinoamericanización de Uruguay y su expresión artística, «entre 1970 y 1984, período de la crisis del estado benefactor, de la aparición del régimen militar, pero también de la conciencia latinoamericanista; en el que "la mayor tolerancia moral a la transgresión y lo alternativo que era clásico del carnaval permite localizar esperanzas de resistencia ideológica […] a través de la gestualidad y el discurso explícito o encubierto de la murga, entre otras islas de resistencia ideológica"» (s/p).

analizarse como un acontecimiento formativo en varias generaciones que declaran que Canciones fue parte de su crianza y de su infancia. En el ámbito social incluso se sostiene que llegó a constituirse en un mito (Viglione, 2021).

En la síntesis que efectúa el grupo, se resalta el aporte del teatro popular y de tesis (libertarias o emancipadoras, como el Teatro del Oprimido) y las perspectivas nuevas representadas por la propuesta de Herbert Read y la Educación por el Arte, con el pensamiento revolucionario de los años sesenta. De esta última, cabe destacar aspectos convergentes de una tendencia anticapitalista, antinacionalista, la problemática generacional —y su noción de juventud y de infancia— y, de ahí, el énfasis en el desarrollo de lo sensual, lo espiritual y lo sexual.

Se propone pensar este espacio de arte, ocio y encuentro intergeneracional como un dispositivo cultural que contiene una noción de infancia contrapuesta a la que desarrolla el modelo educativo autoritario, así como sus presupuestos sobre niñez y alteridad, y, a partir de allí, revisitar el rol del Estado educador, disciplinador o nuevamente colonizador. Algunos elementos de análisis provienen de la filosofía de la educación, Marta Venceslao y Jorge Larrosa constituyen una referencia valiosa sobre la construcción del significado social de una experiencia educativa colectiva (Larrosa, 2018). En la España posfranquista, estos investigadores indagaron en aulas universitarias acerca de prácticas que pueden interpretarse en tanto un modelo de escuela o *skholè*, entendida como espacio de ocio liberado de productividad y utilidad instrumental, que se conserva, resguarda y resiste en las memorias, constituyendo un acontecimiento formativo (Larrosa, 2018). Emergen, y se logra identificar y reconocer como experiencias generacionales, las misiones pedagógicas de la Segunda República y sus dispositivos culturales de democratización del patrimonio artístico negado a la población. El recuerdo de aquel proyecto previo a la dictadura en España evidencia la persistencia y resistencia en la memoria colectiva de dichas experiencias.

Desde este punto de vista, un análisis de las biografías de quienes escriben y dialogan en este grupo de investigación sobre las nociones de infancia en Uruguay y Montevideo, y que se base en un abordaje hermenéutico, permite comprender que la experiencia de Canciones resulta un acontecimiento formativo. Para entenderlo así, se requiere un contraste con elementos del registro histórico, un acercamiento a la experiencia disciplinadora de la dictadura. Por ello, se seleccionan algunos dispositivos y conceptos clave para su análisis desde la comunicación audiovisual, y como participantes de rituales patrióticos que luego se emitían como espectáculo y propaganda del régimen. De esta manera, dos situaciones contrastantes que se vivencian pueden ser estudiadas: desde el análisis de Diana Taylor sobre las *performances*, superando la noción de espectáculo y teatralidad (2011), con el fin de comprender los eventos de resistencia que se construyen en torno a Canciones para No Dormir la Siesta, luego reconocer algunos rituales que se masifican y se extienden, escolarizando entonces, sino militarizando y teatralizando la escena política, ocupando el espacio público y vigilando toda actividad de nuestra sociedad en un estado totalitario que es difícil de explicar en las vivencias infantiles y más aún de recuperar.

Una versión infantil de la dictadura: el mundo al revés

Es pertinente seleccionar de la propuesta cultural disciplinadora de la dictadura elementos discursivos que se han naturalizado, o no, en la construcción de un currículo combativo, caracterizado por tornar legible[109] y gobernable a la población y así salvar la nación y proyectarla hacia el progreso. En especial, se propone percibir procedimientos y modalidades que suponen una noción de infancia.

Se observa, como primera aproximación al tema, que la infancia desde una perspectiva educativa y disciplinadora recupera las vertientes civilizadoras del Novecientos (Barrán, 2001) y es pensada como un instrumento para operar sobre la población y orientar a los futuros ciudadanos. Incluso se llega a identificar la existencia de un «ensayo fundacional» para la nación y un sentimiento de «orientalidad», con la selección de las «mejores tradiciones» (Caetano y Rilla, 1980). En este proyecto es posible interpretar una negación sobre la experiencia presente de las infancias, con voz y protagonismo, con capacidad de lectura crítica e interpretación de los sucesos opresivos que vivencia.

Frente a una misión salvadora de las infancias y su orientación por parte del Estado y las Fuerzas Armadas (Soto, 1975), la obra de Canciones para No Dormir la Siesta se dedica justamente a recuperar, revisitar y devolver variadas experiencias de infancia y las caracteriza como una percepción novedosa del presente, la cotidianeidad, la alteridad e incluso la problematización de la realidad.

Es posible percibir un discurso sobre la infancia en tanto condición de lo humano en la que se rejerarquiza la cotidianeidad y se registra una forma particular de perspectiva, de foco y de una determinada escala. Luego, una alteridad basada en la fantasía, lo lúdico y la distorsión de un mundo heredado, del cual se captan y reconstruyen los componentes sensibles, como los éticos y estéticos. Este discurso antagoniza el de un régimen que se autodefine como la restauración de un orden natural, que guía unas infancias masivas, homogeneizadas y normalizadas, dependientes de orientación y salvación para lograr ser productivas para su país más que para sí mismas (Soto, 1975). De aquí que el valor de la pequeñez e inutilidad de lo cotidiano y del presente, desde una mirada infantil, novedosa, que torna lo ordinario en algo extraordinario y alcanza a problematizar el orden dado, constituye un discurso transgresor que se contrapone y genera una resistencia al modelo disciplinador.

109 James Scott sostiene, en *Ver como el Estado*, que con este término se propone identificar «el intento de un estado por hacer a la sociedad legible, por configurar la población en formas que simplifiquen las clásicas funciones estatales de tributación, conscripción y prevención de rebeliones. Tras haber comenzado a pensar en estos términos, comencé a ver la legibilidad como un problema central en el oficio de gobierno. El estado premoderno era, en muchos aspectos cruciales, parcialmente ciego; muy poco sabía sobre sus súbditos, su riqueza, su tenencia de tierra y rendimientos, su ubicación, su identidad misma» (Murillo, 2017, s/p).

Pensar la intervención artística de Canciones durante la dictadura como *performance* permite analizar vivencias colectivas de los participantes sobre el estatus de lo infantil.[110] Como minoridad y estadio para superar a través de la guía estatal —que moldea, llena y completa ese espacio vacío y dependiente— y como material político-económico para la nación y el futuro, estará tutelado por el bien de la sociedad y no el bienestar propio. Por el contrario, la disciplina, el sacrificio y el esfuerzo físico, mental y moral, la insensibilidad de lo cotidiano, lo vulgar y familiar, como el desprecio a lo íntimo como vulnerabilidad femenina, es parte de una *paideia* castrense que recuerda aspectos de algunos clásicos currículos heroicos (Kohan, 2004).

Otras características de la infancia y la escala dada a lo cotidiano, lo corpóreo, lo relacional y lo actual se contrapone a la orientación castrense. Entre esas emerge la capacidad de interpretación infantil de la realidad, de alteración y distorsión, así como el lugar del deseo y la irracionalidad, donde se yuxtaponen componentes fantasiosos y reales. De aquí que se destaque de esta noción ciertas cualidades, como la novedad del presente y de la experiencia en el mundo, que desafían una noción sobre lo real y lo posible, y ello resulta revelador como una condición atemporal, que, sin embargo, interpela como arbitraria a cualquier sociedad concreta e histórica. La cualidad de infancia, entonces, resultaría en una condición de interpelación a la realidad.

Cabe señalar la posibilidad de la noción de *performance* para acercarse al fenómeno generado en torno a Canciones y entenderlo en un contexto específico, así como para contrastarlo con las vivencias de teatralidad masivas de los actos escolares, los cuales ritualizan el espacio público. Por un lado, como *performance* —o con otros términos no originados en los estudios anglosajones—, sostiene Diana Taylor (2007), se entiende que «las manifestaciones culturales exceden la compartimentación ya sea por género (canción-danza), por participantes-actores o por efecto esperado (religioso, sociopolítico, estético) que fundamenta el pensamiento cultural occidental» (s/p). Entonces, algunas puntualizaciones parecen necesarias para lograr comprender lo que sucede en los espectadores, pues esto también interesa, más allá de las intenciones de la puesta en escena o en acto de este colectivo artístico fundamental en nuestra educación bajo dictadura. Para Diana Taylor (2007), las *performances* pueden ser comprendidas:

> […] como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas, o lo que Richard Sche-

110 Daniel Vignone recupera el comienzo de una reseña de Nelson Caula al vivenciar un espectáculo con miles de niñas y niños a inicios de los ochenta: «Es en el ómnibus donde voy pergeñando todo esto. Acaba de terminar la primera de las dos funciones programadas por Canciones para no Dormir la Siesta en el Palacio Peñarol, por suerte nos tomaremos nuestro tiempo para meditar con profundidad todo esto. Es necesario. Un fenómeno humano, social y artístico de estas características no se puede reseñar en unos pocos segundos. Canciones merece que le dediquemos nuestro tiempo porque es mucho lo que acaba de entregar a través de una abrumadora madeja de varias técnicas y de distintas disciplinas artísticas: proyecciones, sombras, títeres, y todo aquello a lo que Canciones nos tiene acostumbrados, pero, por sobre todas las cosas, lograr la misma comunicación, tal vez mayor que la que ya se daba en aquellos tiempos del Teatro Circular. Absolutamente nada les quedó grande. Todo lo colmaron con su clásica ductilidad. Rodeados de dibujos con que los gurises se dieron el lujo de tapar tanta publicidad, bailamos, saltamos, aprendimos y nos dimos cuenta» (Vignone, 2021, s/d). Cabría preguntar de qué se dio cuenta.

> chner ha dado en llamar «twice behaved-behavior» (comportamiento dos veces actuado). *Performance*, en un nivel, constituye el objeto de análisis de los Estudios de Performance —incluyendo diversas prácticas y acontecimientos, como danza, teatro, rituales, protestas políticas, funerales, etc.—. […] En otro plano, *performance* también constituye una lente metodológica que les permite a los académicos analizar eventos como *performance*. Las conductas de sujeción civil, resistencia, ciudadanía, género, etnicidad e identidad sexual, por ejemplo, son ensayadas y reproducidas a diario en la esfera pública. (s/d)

Se puede pensar que se ofrecía una fiesta para la infancia por parte del colectivo artístico, algo real y algo construido simultáneamente (Taylor, 2011), lo que provocaba una disrupción y un acontecimiento imposible, suprarreal o surreal, en la existencia controlada por la dictadura y la administración del terror, la supresión de las libertades, la carestía y la crueldad en un estado de control, vigilancia, castigo y miedo permanente. Como *performance*,[111] se interpreta que se constituía así en «un mundo al revés», al proponer una experiencia sobre la alegría, la libertad, la espontaneidad y el sentido lúdico y placentero de la vida, una fiesta al fin para los sentidos y la sensibilidad, que realzaba el humor y el goce sencillo de una existencia cotidiana subjetiva. Por ello, resulta un acontecimiento formativo para quienes participábamos en este microespacio encapsulado, y resistente, durante la dictadura. También es valioso comprender cómo se constituía en un instrumento para la fantasía adulta y las utopías, más allá de las intenciones.[112]

A través de una inversión de los valores de la realidad, se lograba experimentar una denuncia de un mundo imposible en el que se habitaba, su arbitrariedad y el impedimento de hablarlo, así como la ausencia de un lugar para el sujeto en él. Entonces, cabría pensar en la función que cumplen las infancias en las sociedades, esto es, para el mundo adulto, según reflexiona Octave Mannoni (1990) al revisitar las clásicas posturas de Freud o Erikson. Basada en la recopilación de memorias producidas reflexivamente en mi familia, la caracterización del mundo de la infancia como mundo al revés podría aproximarnos a entender la función de los niños para los adultos en circunstancias de opresión, persecución y represión política.

Algunas características no exclusivas de la infancia se resguardan o invisibilizan en ella y así se tornan ilegibles para el sistema; ciertamente, se desarrollan en variadas etapas de la vida o en

111 Diana Taylor (2007) sintetiza que «entender este fenómeno como *performance* sugiere que *performance* también funciona como una epistemología. Como práctica incorporada, de manera conjunta con otros discursos culturales, *performance* ofrece una determinada forma de conocimiento. La distinción es como (*performance*) subraya la comprensión de *performance* como un fenómeno simultáneamente "real" y "construido"». Y es sumamente relevante la siguiente discusión en cuanto la artista advierte que «algunos especialistas aceptan su carácter efímero, arguyendo que desaparece porque ninguna forma de documentación o reproducción captura lo "en vivo". Otros extienden su comprensión de *performance* al hacerla copartícipe de memoria e historia. Como tal, *performance* participa en la transmisión y preservación del conocimiento» (s/p).

112 Las memorias familiares relevadas posibilitan comprender que lo que cantábamos los niños, como «lo que cuesta obedecer», era, en realidad, la condición a la que ellos como adultos estaban sometidos y precisaban enunciar. Y quizás esto es también parte de lo que puede ser representado en la metáfora de «un mundo al revés», en tanto las infancias logran enunciar y tienen voz, mientras que los adultos se constituyen en in-fantes o no-hablantes, por no contar con posibilidad de palabra ni acumulación de experiencia y haber sido silenciados o clausurados a una in-fancia.

momentos históricos y tendencias colectivas, como la capacidad lúdica o humorística. Y, en este sentido, también es relevante reflexionar entre los adultos acerca del rol del individuo ante la realidad y el orden dado; es decir, el sufrimiento ante la sumisión y la insumisión interna y constituyente en tanto sujeto. En esta propuesta, la subjetividad interpretativa del mundo real caracteriza a la infancia y así también devela cómo la fantasía y la imaginación participan en la percepción de la realidad y aun funcionan como datos del futuro a construir («Por Martín y porque sí», 1979).

Además, se trata de experimentar la distorsión de jerarquías de lo real y de lo posible como lo determinado y causal: «En el mundo de Martín, crecen flores porque sí. Queremos un mundo que sepa cantar, que hasta la sopa se pueda tomar… que la Cenicienta deje de planchar… El mundo de Martín, lo vamos a construir» («Por Martín y porque sí», 1979). Colocados los adultos en situación de in-fantes o no-hablantes, representados y orientados por la dictadura, que sustituye su identidad e historicidad —por ejemplo, en el lema de la orientalidad—, experimentan, en esta *performance*, otra noción y posibilidad de *la infancia como resistencia*, sostenida en una *subjetividad,* y al fin en un lugar para la construcción de sujeto.[113]

Se resalta el registro fonográfico del primer disco, cuando se recuperan juegos y rondas antiguas, como «El puente de Avignon», «Mambrú se fue a la guerra», «Se me ha perdido una niña» y «Los maderos de San Juan» (en el comienzo de *Vengan niños*, 1979); la canción no se detiene en ese pasado heredado, sino que propone, en presente, salir, venir, llegar a jugar y cantar, como invitación a vivenciar la actualidad de sí mismos en un mundo en el que no son contemporáneos, sino recién llegados, herederos infieles, selectivos, asombrados y críticos como profanadores de la escena real indiscutible.

En la canción «La feria de Tristán», se recrean sonidos y escenas barriales capitalinas contemporáneas de la feria céntrica ubicada en la calle Tristán Narvaja. La atención, el foco y la escala dadas a la sonoridad, desapercibida o inútil, de un espacio y tiempo funcional, el mercado o feria, disloca la definición utilitaria y lo convierte en un espacio sensible, multifocal, con diversidad de sonidos y agentes yuxtapuestos sin jerarquías. Una imagen sonora que evidencia una forma de percibir y construir la realidad para una noción de infancia, la cual subvierte un espacio funcional y un paseo que sería principalmente utilitario y visual en uno auditivo y lúdico. De un lugar donde encontrar oferta y demanda, se llega a uno donde fantasear los sonidos de lo que se podría adquirir, y entonces, disfrutar como sonido y no como funcionalidad. Por esto, opera también el sentido lúdico en tanto se altera la funcionalidad del espacio y el tiempo de compra y uso de una mercancía y se genera un listado de objetos insólitos, que pasan a ser sonoros y se unen sin senti-

113 Precisamente, al rastrear resistencias en las dictaduras del Cono Sur, Taylor (2011) plantea que, «de pronto, un acto espontáneo corporal que perturba la cotidianidad se puede ver como un *performance* de resistencia a la censura. En momentos de dictadura, los militares pueden controlar los medios, las editoriales, los guiones, todo menos los cuerpos de ciudadanos que se expresan perfectamente con gestos mínimos. Este es un ejemplo de cómo el *performance*, a pesar de las tradiciones y trayectorias compartidas, siempre brota *in situ* y cobra fuerza local» (p. 11).

do u orden externo, ajeno al juego rítmico y la rima: «glu, glu, la cafetera; rum, rum, la motoneta». La constelación de objetos y el grupo de sonidos y arreglos inesperados, que contrastan entre sí, producen una experiencia acerca de las percepciones de la infancia que ilumina otra realidad.

Esta realidad alterada por la infancia ilumina la vedada por una perspectiva que no es lúdica, sino instrumental de la vida cotidiana.[114] La infancia ofrece un punto de vista inesperado acerca de la realidad y la reconoce como experiencia sensible, sencilla y lúdica, ajena al sentido utilitario de un espacio social donde se administra la escasez, por ejemplo, ante lo que se puede o no comprar desde una jerarquía de necesidades y posibilidades limitadas. Y los deseos como los objetos impensables se gozan al vivenciarlos por el solo uso de la fantasía, con la evocación de la palabra, el movimiento y el canto, en tanto una operación para convertirlos en realidad más que en propiedad.

También, en este primer registro fonográfico de Canciones, se desarrolla un esfuerzo interpretativo y artístico por captar *la percepción de la realidad según las infancias*; hay referencias a experiencias sencillas cuanto insólitas en la novedad sensible del mundo. Se trata de chapotear en la lluvia («Candombe de Juana», 1979), imitar a animales y ladrar o maullar («Si usted tiene», 1979) o cambiar los ritmos e intensidad por el apuro o el cansancio («La orquesta de Manolo», 1979). En este último juego-canción (que plantea, como varios, un diálogo con los niños), surge el uso del transporte público en la irrupción de un niño que quiebra la lógica de la pregunta, cuasi docente, en cuanto es inducida desde una lógica adulta: «¿Y cómo volverá —si está cansado Manolo—?». Un niño no contesta lo esperado, la respuesta causal y lineal que se esperaba en el juego, sino que irrumpe el juego y su lógica interna, desde la experiencia cotidiana pero subjetiva. En vez de responder «lento» o «lentamente», cuando se pregunta por cómo volvemos o nos movemos cuando estamos cansados —lo cual permitiría a la orquesta continuar el juego—, quiebra el juego-ronda, la repetición, y responde que volvemos en taxi.

De forma similar, en un momento de la grabación se imita de forma irónica un reclame radial de meriendas locales, compuestas por café con leche (¡con nata!) y galletitas.[115] En ese cuadro, la colación aparece con tal intensidad que cabe posicionarla como un símbolo de cuidado femenino, pero más lúdico y agradable que el de la sopa. Trastorna así el sentido adulto del valor proteico de las comidas principales, en tanto jerarquiza una instancia menor, breve y fuera de la productividad respecto de las otras, que es la preparación del desayuno y el almuerzo.

114 En *Mímesis, la representación de la realidad en la literatura universal*, Erich Auerbach (1996) investigaba, por ejemplo, en el Renacimiento, en las novelas humanistas, el uso de otros mundos para interpelar al contemporáneo. Aquí un mundo infantil puede interpretarse que es usado, colectivamente, con un fin crítico e iluminador de la realidad en dictadura y el estatus infantil de un sujeto adulto.

115 Cabe señalar el estatus de la radio como espacio controlado por la censura dictatorial, así como los comunicados diarios de personas buscadas y con orden de captura, que surgen de la memoria familiar relevada para este trabajo.

Hay otras referencias no vinculadas a una cotidianeidad enmarcada en los hábitos familiares, posiblemente locales y urbanos, por lo que no representan las posibilidades de toda una sociedad en la que aún existía el trabajo infantil y el hambre, como señalaron los maestros rurales perseguidos o desaparecidos (Soler, 2005). Algunas amplían el campo de experiencias cuando se trata de modificar la imagen propia en el uso de la fantasía: ser un gran león o un pequeño gorrión («Porque así me gusta a mí», 1979). Esa construcción de la imagen en el espejo evidencia la de la subjetividad con que se piensa al sujeto en esta propuesta artística. *La fantasía, entonces, emerge como un lugar de resistencia y de refugio,* y ello deberá ser contrastado con el currículo de la orientalidad y su crítica al subjetivismo y liberalismo (Soto, 1975), entendidos como errores de la educación nacional, que influyeron desde la universidad «hasta la escuelita rural más modesta» (Soto, 1975, p. 7).

Pero fuera de las doctrinas que describiría una elite —como el Consejo Nacional de Educación (CONAE) y sus autoridades cívico-militares—, llamada a restaurar el orden natural y refundar la nación, la dislocación que efectúan las infancias, según Canciones, recibía y operaba entre variadas corrientes que el pensamiento castrense solo podía reducir a marxismo y liberalismo (Soto, 1975). Sin embargo, las nociones de educación artística con las influencias freudianas en Herbert Read y en el surrealismo, el lenguaje de las vanguardias y sus manifiestos, la síntesis cultural de lo popular y latinoamericano pasan desapercibidas.[116] Estos discursos quedan en un lugar inclasificable para la represión y, por ello, la noción de legible e ilegible en la perspectiva estatal y castrense, según James Scott, parece relevante para entender este fenómeno como *performance* y de qué manera se constituye en un mito junto a su invisibilidad.

La noción de legibilidad, basada en el biopoder de Foucault, conjuga las operaciones de simplificar, reducir y clasificar para dominar y tornar productivos cuerpos, espacios, tiempos y movimientos; se trataba entonces de

> […] evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. (Foucault, 1995, en Murillo, 2017, s/p)

116 Sobre las relaciones variadas en los sesenta y los setenta y las influencias afro entre los puertos del Atlántico y el Caribe, con el intercambio de ritmos, cantos y composiciones populares, véase Aharonián (2010, pp. 148-151).

Las acciones políticas contenidas en estas operaciones de infancia, la dislocación y distorsión implicadas en la sublevación a los contenidos hegemónicos y tradicionales parecieran quedar en un punto ciego desde el punto de vista represivo. Movimientos y grupos ante el poder y la autoridad generan una opacidad, analizaba Scott, y así una modalidad de resistencia, escondiendo saberes, posturas y producciones de la vigilancia estatal (Murillo, 2017). Y, en ese sentido, lo que podía ser evidentemente subversivo para la época y aun pleno de sentido desde la perspectiva contemporánea y la lectura artística,[117] o la pedagógica y filosófica, era una *performance* ilegible para los censores castrenses.

Parece tan evidente como opaco percibir el sentido del uso de la fantasía operando en la realidad o la realidad —como una exigencia ética que rompe el mundo inventado, literario o antiguo— operando en las fantasías de los cuentos; así se percibe la subversión a los contenidos culturales implicados en la reinterpretación de los cuentos tradicionales y en la intervención contra la literatura infantil, desde Lewis Carroll (y un país de las maravillas, que se hace de realidad y acción colectiva) a los de Andersen y Perrault, cuando desde una obra se exige «que la Cenicienta deje de planchar» y «que Hansel y Gretel no se pierdan más» («Por Martín y porque sí», 1979). También emerge esa fantasía al hacer participar animales de un paisaje local junto a uno extranjero, y los simbólicos o imaginarios como los dragones; en este sentido, se sigue la tradición escolanovista, liberal y humanista, contenida en revistas como *El Grillo.*[118] Incluso la selección cultural, latinoamericana, pero también universal, como las obras de Goytisolo y Brecht, es un dato interesante de analizar.

Cabe destacar algunas joyas de este repertorio, como una recopilación y mezcla basada en una estrofa de Dorival Caymmi, quien versionaba cantos rituales afroamericanos para Yemanjá en

117 Al respecto, durante un encuentro familiar, observamos que no puede asombrarnos la experiencia de Canciones y su modalidad de resistencia, pues sus letras hoy nos parecen tan evidentes y transgresoras.

118 Se recupera algunos datos relevantes del homenaje de 2016: «*El Grillo* fue la revista escolar de mayor arraigo entre los niños, familias y maestros uruguayos. Su edición y distribución estuvo a cargo del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Se distribuyó en forma gratuita entre los niños de las escuelas públicas uruguayas entre diciembre de 1949 y setiembre de 1958, llegando a todos los rincones del país […] hubo lugar para la literatura, las artes plásticas, la música y la danza, la lengua, las biografías, las ciencias sociales y de la naturaleza, los entretenimientos y juegos infantiles, información de actualidad y misceláneas. Incluyó, además, secciones especiales con producciones realizadas por los niños […] Muchas de sus portadas estuvieron ilustradas por alumnos de las escuelas públicas de nuestro país […] En sus páginas se incluyeron cuentos y poemas de destacados autores uruguayos y extranjeros, entre ellos, Rafael Alberti, Ciro Alegría, Antonio Machado, Juan J. Casal, Rubén Darío, Julio Fernández, Alfredo Mario Ferreiro, Sarah Bollo, Gabriela Mistral, Humberto Megget». Disponible en http://diadelaeducacion.weebly.com/homenaje-a-la-revista-el-grillo.html.
Otra lectura ofrece la Sala de Educación Artística de los Institutos Normales de Montevideo en la actualidad, al resaltar que *El Grillo* constituye una «fuente de evidencias de la presencia de las artes y de la preocupación por una educación por el arte y del arte infantil en nuestras escuelas […] conmueve la preocupación por la necesidad de divulgar en forma democrática los diferentes aspectos que hacían a la cultura uruguaya […] Podemos decir que hay una mirada humanista, hacia una educación integral del individuo, donde las artes no solo eran relevantes en la educación, eran agentes culturales que ingresaban en el ámbito familiar de la mano de esta publicación. La calidad estética de la revista era en sí formadora. Entre la gran cantidad de ilustradores que participan en cada número, como José Gamarra, Mario Spalanzzani y Jorge Carrozzino, encontramos otros muy relevantes artistas de la pintura nacional, Anhelo Hernández, Amalia Nieto, Oscar García Reino, Edgardo Ribeiro, Lino Dinetto, Jonio Montiel, Elsa Carafí, Eduardo Amézaga, entre otros. La ausencia de publicidad, de auspiciantes, de logotipos que identifiquen a gobiernos o proyectos educativos de estos demuestra políticas educativas que responden a un Estado que privilegia el espacio de lo público».

«Promesa de pescador» (1939), traducida al español como «Juan, la sirena y el mar» (1982).[119] Y, en este sentido, una versión de «Guantanamera» (1982) recompuso los «Versos sencillos», de José Martí; de Cuba también, musicalizaron en ritmo de candombe «Sensemayá (canto para matar una culebra)», de Nicolás Guillén (1934). De Vinicius de Moraes, el poema luego musicalizado «A casa» se inmortalizó con el arreglo en español en «Casa disparatada» (1985). De Violeta Parra y Mercedes Sosa se hacen cuidadosas versiones, alegres, rítmicas y lúdicas, siguiendo tanto el modelo de nuestro carnaval como el de una música pensada para infancias, algo difícil de capturar como característica de un arreglo musical. Resaltan las composiciones locales originales de Eduardo Mateo y otros, los candombes y las murgas, los valses y los cantos del folklore rural, uruguayo y argentino, así como el brasileño, bossa, samba y bahiano, o el venezolano y el cubano. De esta manera, se amplía el selecto repertorio humanista de la educación artística de *El Grillo*, hacia las culturas subordinadas y las que representan alguna resistencia, en muchos idiomas.

Se podría sostener que la resistencia a las herencias moralizadoras de las infancias se concreta en la propuesta del canto y la danza, el juego físico y el movimiento, así como el juego del lenguaje y la imaginación. Todo ello define un campo de lo que implica la infancia y, tal vez, una infancia situada histórica y geográficamente en Latinoamérica en ese período de dictaduras.

Se subraya, en esta noción de infancia, la capacidad de reinterpretación de los valores heredados, hasta una versión disparatada, humorística e incluso surrealista, esto es, una perspectiva o distorsión profundamente cuestionadora del orden dado para construir esta primera idea fundamental: *la existencia de un mundo al revés* y la exigencia de un mundo al derecho que contemple la perspectiva de un sujeto participante, intérprete y autor: «Y, sin embargo, dicen los mayores que eso no existe, que no puede ser. Pero así me gusta a mí» (1979). De esta manera, se construye una noción de infancia que se resguarda en el capricho más irracional y auténtico del sujeto, constituye una subjetividad en la misma imposibilidad de asumir el mundo real y sacrificar uno inventado y deseado, para asumir el actual como el único o mejor de los posibles.

En síntesis, en esos encuentros familiares reflexivos surge una intuición acerca de lo que definimos como la infancia y la experiencia de «un mundo al revés». Y se da esta inversión, este revés porque las capacidades infantiles —o humanas, preservadas o renovadas por las infancias— de uso y mezcla de la fantasía con la realidad, el encantamiento en los detalles del mundo, así como la percepción lúdica y humorística, y la imaginación para interpretar y significar la realidad, representan mejor la situación, los deseos y las vivencias adultas que los discursos permitidos y difundidos. De aquí que, desde la caracterización de la infancia que realiza el gru-

119 Esta composición es realmente interesante en tanto mezcla esa estrofa que registra Caymmi junto a una versión propia de cantos rituales que treinta años después inmortalizó la Antimurga BCG en «Muerte y resurrección de Momo» (*La BCG no engorda*, 1988.) La letra solo la analiza Martita Fornaro (2002): «Coro: Momo entra en mi cuerpo, y mi cuerpo es él. Momo entra en mi cuerpo, y me siento bien» (s/p).

po artístico, y en ese espacio de un mundo al revés, nosotros, niños en dictadura, logramos enunciar y tener voz, problematizar y contrariar —y así resistir la imposición del orden dado— en el instante de esa *performance*; mientras los adultos, nuestros padres, han sido silenciados y perciben el espectáculo de su propia opresión como in-fantes o no-hablantes. Entonces, se produce alguna transferencia, representación y coparticipación *perfomática* en estas infancias posibles. Al fin, obedecer no puede ser la condición infantil ni tampoco la condición humana.

«Érase una vez un lobito bueno»: la infancia como distorsión de lo real

Desde una aproximación pedagógica, la propuesta artística de Canciones para No Dormir la Siesta podría representar un continuo de expresiones de tendencias educativas y pedagógicas relacionadas con la infancia en 1960, por ejemplo, los movimientos escolanovistas nacionales y su giro conceptual, efectuado por el compromiso social en espacios desarrollados en las escuelas urbanas y rurales, experimentales o granjas, núcleos y unidades cooperativas y agrarias —esto es, de lo liberal a la liberación— (Soler, 2005). Sin embargo, ante el desmantelamiento y la persecución sufrida por los docentes más comprometidos o visibles, la resistencia y la existencia de esta propuesta artística se agudiza y pasa a constituir un hito durante la dictadura y los años de transición tutelada. Se agudiza debido a que se enriquece su contenido y su tesis frente al dolor y la angustia de la época,[120] inclusive, los autores perderían el control de la interpretación de sus mensajes, si es que ello fuera posible, no es el que escucha quien en realidad —en busca de su objeto perdido— lo efectúa, como comprobara el surrealismo (Pichon-Rivière, 1987).[121] En tal sentido, si algunas corrientes humanistas y utópicas del Renacimiento —en filosofía y arte— utilizaron fuertemente otros mundos para reformar y criticar el entorno en el que vivían (Auerbach, 1996), es la infancia como perspectiva asombrada del mundo —y su concreta manifestación histórica en el estado en el cual se encuentra tal real—, la que promueve este discurso *ilegible* de crítica y reforma social.

La riqueza y originalidad de esta *performance* surge entre la consecución de un proyecto artístico que sintetizaba corrientes ilegibles para la censura y la posibilidad de construir un símbolo opaco

120 Esto lo reflexionamos en conjunto, con el fin de indagar, recuperar y sintetizar varias vivencias antagónicas en familia con mis padres. Adultos y jóvenes nos zambullimos en ámbitos musicales colectivos, donde nos liberábamos y eventualmente sobrevivíamos en nuestras juventudes e infancias a la dictadura.

121 Sobre la búsqueda del objeto perdido, el surrealismo y Breton, Enrique Pichon-Rivière (1987) sostiene que: «El artista, como toda persona de nuestro tiempo, tiene que abordar los problemas que se le plantean a cualquiera de sus semejantes, pero con la diferencia de que él se anticipa, y como ser anticipado se le adjudican las características de un "agente de cambio", situación que favorece el desplazamiento sobre él de todos los resentimientos, fracasos, miedos, sentimientos de soledad e incertidumbre de los demás, como si él fuera el *portavoz de todo lo subyacente* aún no emergido. Automáticamente es elegido como perturbador de una tranquilidad anterior. El artista, entonces, tanto el plástico como el poeta, es ser en anticipación» (p. 11).

—terco, profundo e irracional— de criticidad, denuncia, resistencia y esperanza para la población. Resalta, en este sentido, la *capacidad infantil de alteración, distorsión, oposición y negación de lo heredado*, que se analiza preferentemente en varias canciones de la obra registrada en 1979. Entre todas ellas, se destaca el juego contenido en la acción de contestar, como coro, en la búsqueda de opuestos y antagonismos en «Juego de los contrarios» (1979). Otras composiciones actúan en este sentido también, entramadas entre la ternura, la ingenuidad o la novedad de una condición infantil, o asombrada e inexperiente, ante las situaciones impuestas por el orden y la realidad.

Fuera de cómo se construye un mito, aún vigente en la actualidad,[122] representado en canciones emblema, como «Chim pum fuera» (1985), «Aquel país de las maravillas» (1985), «El príncipe azul» (versionada en 1979) o «El lobito bueno» (versión propia, infantil o festiva, de Goytisolo e Ibáñez, 1983), interesa comprender la síntesis de fenómenos artísticos y concepciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas que construyen al fin una noción de infancia que emerge y se sostiene de forma antagónica, o alterna (como alteridad), al régimen que gradualmente se impone y arrasa, persigue o invisibiliza otras concepciones, movimientos colectivos y construcciones subjetivas.

Entender la infancia como formación para el futuro en el modelo dictatorial, y como instrumento para disciplinar la sociedad, es un enunciado que es posible evidenciar desde el campo pedagógico (Soler, 2011). Sin embargo, habrá que aproximarse en un análisis *performativo* para argumentar la potencia de esta noción alterna y su deriva hacia la experiencia de un acontecimiento político de resistencia, que constituyera, además, un acontecimiento formativo para nosotros. En contraposición a pensar la infancia como materia prima o recurso político y económico, desde la mezcla del modelo tecnicista con uno autoritario y nacionalista (Soler, 2005) y, así, como inversión en el futuro próximo basado en un orden y un progreso, la *performance* vivenciada en Canciones para No Dormir la Siesta permitía experimentar el presente desde una doble faceta.

Si, por un lado, se percibe una condición de infancia basada en la atención y el respeto a una experiencia del presente, simultánea a una interrupción o interpelación en él, generada por una duda, sospecha, insatisfacción o curiosidad ontológica, en especial, como una interrupción de una realidad dada, plana y libre de interpretación o intervención. Tal perspectiva del presente se torna ilegible para la censura de la dictadura y constituirá un espacio opaco, en cuanto experiencia y expresión de resistencia, de colectividad, de enunciación, de subjetividad y de libertad.[123] De ahí es relevante detenernos en el estatus de la distorsión a lo naturalizado que se efectúa en el ejercicio de una interpretación subjetiva, testimonio de la presencia de un sujeto.

122 Además de figurar en los hitos de la música popular uruguaya, recientemente la versión de Gustavo Moreira de «Aquel país de las maravillas» generó un alto impacto durante la pandemia. (Ver https://www.elobservador.com.uy/nota/la-version-de-el-pais-de-las-maravillas-que-le-puso-emocion-al-fin-de-semana-202041310500).

123 De las reflexiones en familia, surgen varios de estos elementos, aunque no sintetizados como tales.

Entre otros aspectos, el recurso de la imaginación para una perspectiva infantil emerge como un instrumento de liberación, debido a la capacidad de construir una realidad alterna, paralela o mezclada con el mundo real, resistente, incluso. Y, ante ello, habrá que analizar la construcción del presente y la realidad, la historia y los hechos recientes en los relatos ficcionales y fundacionales de la identidad nacional generados por la dictadura. De ellos, recordamos y revisitamos los discursos registrados por la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP), a la vez vivenciados por nosotros como rituales patrióticos. La formación escolar-militar se extiende como demostración del poder, el orden y la organización del futuro que pretendía la dictadura en un sinfín de actividades y rituales solemnes que torna en actos extraordinarios de patriotismo y lealtad a una nación (Cosse y Markarián, 1996). Cabe advertir, que se trataba de un patriotismo y un nacionalismo vaciados de contenido y que velaba por la colonialidad y la subordinación al poder imperial.

En contraposición, el lenguaje de cotidianeidad —ordinario y no extraordinario— y la elección de personajes y temáticas permiten representar experiencias de la niñez y de algunas de sus características. Lo extraordinario y solemne ubica al sujeto en un marco de existencia ajeno a su diario vivir y a los pequeños acontecimientos ordinarios y repetitivos sobre los que, justamente, esta propuesta artística busca exponer en su belleza, valor y verdad, devolviéndolos en una *performance* a sus protagonistas. Con las luces prendidas, nosotros participábamos durante todo el espectáculo, que trabajaba una simetría y una gran comunicación distendida, que se manejaba especialmente bien con la interrupción o la dislocación infantil.

Se descubre entonces el juego sobre el lenguaje y la repetición («Sal de ahí, chivita» y «Juego de los contrarios», de 1979; «Voy a caminar», «La despelona», «Mantantirulirulá» y «Té con eco», de 1986), las rondas y juegos tradicionales y regionales (en particular, en los discos *Canciones para usar* y *Los derechos del niño,*[124] de 1983) o la imaginación y la fantasía, participando en la cotidianeidad, desde ir a dormir hasta despertarse, desde ir a la escuela hasta tomar la merienda o la sopa. También, elementos del humor y la comedia, los que, precisamente, permiten representar y lograr metáforas o sátiras de vivencias infantiles ante la autoridad y el orden en el año 1979: «Si usted tiene», «Por Martín y porque sí», «Así me gusta a mí» y «Juego de los contrarios» (1979). Estas últimas características aparecen desde el nombre: «no dormir la siesta» (canción «Vengan niños», de 1979, y luego en *Canciones para no dormir la siesta II*, de 1982). Representan así una noción de infancia ligada no tanto a la reproducción de valores adultos y la integración sumisa y acrítica a la realidad, sino justamente a su puesta en duda, como la costumbre de dormir la siesta, su silencio y quietud.

124 De este disco, subrayo la crítica a la música infantil mercancía, que, en sí misma, explotaba a los niños preadolescentes de Los Parchís en *Los parchudos* (1983).

El mensaje se sostiene en un regreso hacia la infancia y la experiencia variada o alterada de una imagen de la realidad que implica incluso la construcción de la propia imagen, como se enunció en el ejemplo, «me miro al espejo y soy un gran león», en «Pero así me gusta a mí» (1979). Desde nuestra perspectiva, entre varios aspectos para analizar, hay que subrayar cómo se construye una denuncia de la inverosimilitud de un mundo dado y sus condiciones. Así, contra la realidad, la versión disparatada y distorsionada por la perspectiva, el foco y la escala experimentada desde las infancias permite percibir o intuir la arbitrariedad de la construcción social y política, monolítica y hegemónica de la dictadura —disparatada y distorsionada—, su noción de verdad, nacionalidad, progreso, sujeto y ciudadano.[125] Enuncia así la ingenuidad y la verdad de una perspectiva infantil que el cuento *El traje del emperador*, de Andersen, planteara y es que toda realidad construida como única y verdadera es arbitraria, más para ser criticada y sospechada desde la novedad, el asombro o la incredulidad de los recién llegados o integrados a los arbitrios culturales, sociales o ideológicos; esto es, desde las infancias. Además, lo efectúan sin anticipación, contexto preparado ni momento adecuado: la infancia interrumpe así una realidad en que se ha olvidado su arbitrariedad y construcción.

Otros elementos que cabe mencionar en esta construcción de infancia son percibidos con comprensión, ternura, empatía, simpatía y humor, como la terquedad o el capricho, la contestación y la postura en contra de los mandatos, la deformación de lo aceptado y la imposibilidad de obedecer literalmente y sin interrupción subjetiva; así también se señala el lugar de mezcla y convivencia entre sueño y conciencia, entre fantasía y verdad. Y ellas están presentes, mezcladas, entre las formas de ensoñar, anhelar, soñar y dormir, por ejemplo, en «Un príncipe azul» o «El ciruelo» (versión de 1982 del poema de Bertolt Brecht). Por último, distorsionando la realidad, se percibe el lugar de la subjetividad resistente en estas características de fantasía e imaginación, de realidad y deseo. La *performance* se dedica entonces a la valorización de lo pequeño e insignificante, a lo inútil de una percepción guiada por la novedad del mundo, la sospecha unida a la sorpresa y al encantamiento mágico en los detalles, ya naturalizados, imperceptibles, descoloridos y desgastados en una perspectiva adulta. Todo ello construye una concepción de la infancia como una lectura e irrupción sobre lo real que guarda una importante politicidad y capacidad de crítica, así como un reencantamiento del mundo, resultante de una mezcla entre la experiencia, la subjetividad, el deseo y la fantasía.

125 Ver algunos discursos oficiales en Soto (1975) y programas radiales, televisivos y propaganda en cine Panorama. Uruguay Hoy, analizados especialmente por Marchesi (2001).

«Juguemos mientras el lobo no está»: la condición infantil del civil

Frente a la distorsión de la realidad que se produce al colocar una noción de infancia como crítica y problematizadora, novedosa y tan fantasiosa cuanto incrédula y profanadora al fin de lo aceptado y naturalizado en un orden real, es pertinente describir, analizar e interpretar las experiencias contrarias a la subjetividad en dictadura en algunos dispositivos de los cuales tenemos experiencias de participación y pertenencia masificante totalitaria. Se resaltaba un espacio de construcción de la realidad, del sujeto nacional en el que habría invertido la administración dictatorial, en actos, espectáculos y propaganda radial y audiovisual, entre otros elementos que señalara Marchesi (2001). Se trata de un régimen, más que vigilante y controlador, sin frontera entre la sociedad y lo estatal, pues, según Demasi, llega hasta el punto de constituirse en un Estado extremadamente totalitario, criminal.[126] En un detallado resumen de posturas y perspectivas para la formación de docentes realizado para la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, es pertinente reparar en cómo se sintetizan y complementan varias miradas sobre la historia reciente de especialistas en las dictaduras regionales; al compararlas, se valora que fue en Uruguay, debido a algunas variables y circunstancias, donde el pueblo «más se acercó a experimentar el clima de un estado totalitario», porque «se alcanzaron los límites más elevados del tipo ideal autoritario. El Estado se introdujo más profundamente en la vida privada de sus habitantes que en cualquiera de los regímenes vecinos» (Demasi, s/f). Para Enzo Traverso, «los totalitarismos… postulan la absorción de la sociedad civil, hasta su aniquilamiento, en el Estado. […] En otras palabras, designan el advenimiento del Estado criminal. Y eso fue la dictadura uruguaya: un Estado criminal» (Demasi, s/f).

Al aproximarnos a identificar la gravedad y complejidad que caracterizó el tipo de régimen totalitario al que sobrevivimos como sujeto, como infante y como hija de jóvenes estudiantes en dictadura, es relevante revalorizar la capacidad infantil de distorsionar la realidad, capacidad que obtiene un estatus resignificado en este totalitarismo criminal. Y de ahí intuir la potencia performática de Canciones para No Dormir la Siesta. Incluso, tal potencia emerge frente a la in-conciencia de las intenciones de los autores al defender una condición de infancia como cualidad de distorsionar la realidad, lo dado e impuesto como verdad. Se constituye también en una posibilidad para la condición humana, de resistir en el acto de interpretación, disloca-

126 Carlos Demasi (s/f), en un trabajo encargado por la ANEP, detalla lo siguiente: «Si estuviéramos evaluando el porcentaje de la población que fue detenida, interrogada e intimidada por las fuerzas de seguridad, el Uruguay ocupa el primer lugar […] Para alcanzar tales escalas de represión, control y expulsión del territorio, el Estado uruguayo debió realizar una enorme labor de información, de inteligencia, "infiltración" y seguimiento a todos los niveles de la sociedad, no solo públicos. En ese sentido, como dice Stepan: Uruguay "es el país que más se acerca a experimentar el clima de un estado totalitario, especialmente entre 1975 y 1979". O, como dice Charles Gillespie: "El gobierno burocrático-militar que se instaló en Uruguay después de 1973 tenía el control total del país"».

ción y distorsión de una realidad que arrasa a sujetos y alteridades y que, fundamentalmente, borra la frontera entre sociedad y Estado.

Pensar que las producciones artísticas —y performáticas— han sido un espacio de educación política, en tanto práctica milenaria, fue propuesto por Martha Nussbaum (2014), discriminando las vivencias, éticas y virtudes que la comedia o la tragedia generan desde la simpatía (en el sentido griego) a la compasión. Pero, en contraposición al cultivo de lo cómico, la simpatía o la compasión, un currículo épico, heroico y fanático, desubjetivante, en que se ostenta el poder, aliena, arenga y ensordece a colectivos comprendidos como masa única para ser representada y conducida. En este sentido, cabe recuperar, junto a los archivos, las experiencias vividas en actos de exposición de armas y recursos disciplinados que construyen un sujeto político. Apenas recordamos la amenazante exposición de armamento militar en torno a los Desfiles de Carnaval y, en especial, las Llamadas de grupos de lubolos y cuerdas de tambores de candombe en actos multitudinarios en las calles de los barrios Sur y Palermo.[127]

Es relevante aproximarse al fenómeno de masas que impuso la dictadura, con escolares y liceales participantes-espectadores de actos patrióticos públicos, en una «explosión de espacios y escenarios de conmemoración» (Marchesi, 2001, p. 62). De esa manera, se organizaron y militarizaron todas las manifestaciones públicas, desde cada organización estatal o civil, como los clubes deportivos a las sociedades de danza tradicional. Los participantes son los espectadores de su propia sumisión; en la medida que se filma y televisa, se pueden ver a sí mismos en esos actos teatrales, abiertamente belicistas. Cabe interpretar esos eventos como rituales de sumisión y actuación de un sí mismo, uno ideal y patriótico, en la versión de sujetos homogéneos. Tal vez, el fenómeno de los actos y propagandas fascistas, muy estudiado (por ejemplo, por Adorno, Freud o Fromm), permita analizar esta forma de participación pasiva y de constituirse en un espectador de sí mismo. Pero también es valioso recuperar nuestras experiencias y crónicas en un estado totalitario o criminal, según fuera denominado.

Nos interpelamos, entonces, acerca de la posibilidad de recuperar desde nuestras vivencias una concepción y, aún más, el lugar de la infancia en este régimen; y si no requiere, más que un esfuerzo de la memoria, hermenéutico, que fluya entre el contraponer nuestro papel en la *performance* de Canciones, ante lo ya estudiado por los historiadores y la pedagogía, del papel que ocupa la infancia en la propaganda del régimen. ¿Qué vivencias infantiles podemos recuperar de la asistencia masiva a los fogones patrios y a las largas fiestas épicas y marciales, con recitados e himnos y marchas militares? Más que responder, dejamos planteada para un análisis entre varias disciplinas y un cruce de investigaciones la indagación de un cambio cultural, así como la resistencia a este, que subrepticiamente aparece en la construcción de mitos —inexplicados— como la obra de Canciones para No Dormir la Siesta.

127 Y también el canto infantil con el que se respondía: «Borombombón, borombombón, el que no salta es un botón».

Desde la perspectiva acotada de nuestras fuentes, teorías y una primera aproximación a las memorias familiares la participación pasiva implica una noción masificante que impediría pensar al sujeto, o la capacidad misma de ser sujeto con voz y autonomía. Ello fue justificado en el régimen desde que las nuevas generaciones fueron adoctrinadas por agentes externos según el discurso de la Guerra Fría (Marchesi, 2001). Una cierta desautorización del lugar adulto de nuestros padres y su construcción ideológica cabe ser enmarcada en nuestra biografía, desde esta sospecha por ser infiltrados por ideologías externas y la recuperación de la orientación de sus vidas, las nuestras, por parte de las familias de origen y sus tendencias conservadoras.

La figura de una sociedad transparente, tutelada, que no puede emitir su voz ni desarrollar pensamientos, hiperrepresentada por el Estado, atraviesa esta experiencia. Y aún más, emergen dos nociones caras a la experiencia de mis padres: la cautela y la retracción para desarrollar y transmitir una educación alterna para sus hijos, una crítica propia y basada en una orientación ideológica, ética y estética opuesta a la impuesta. Luego, el insilio de sí mismos como jóvenes que intentaban educar en un estado totalitario, esto es, en una situación y una realidad imposible de habitar. Es necesario concentrarnos en analizar cómo al negarles la palabra —y habituarse luego a silenciarse—, a emitir opinión, su voz, su lectura y perspectiva del mundo, se negaban como sujetos con algo para decir del mundo, de advertir, de enseñar y de mostrar sobre él a sus hijos. Mientras, Canciones ofrecía una *performance* de resistencia, en que no podían controlar las proyecciones y transposiciones, transferencias y experiencias que se generaban en el breve espacio colectivo del teatro o el tablado. Y se torna ilegible percibir lo que sucedía entre jóvenes, adultos e infancias, silencios y voces infantiles, juegos y cantos, grandes fantasías y pequeñas verdades de un mundo desencantado y reencantado por la capacidad lúdica, la inexperiencia y el asombro que la *performance* de infancia provocaba a vivenciar y a refundar en sí, un sujeto.

De aquí el valor de recuperar algunos registros dirigidos a esa cuestión dormida, «el niño que está durmiendo»: las infancias de cada uno, no-infantes, pero silenciados e inexperientes ante la novedad arrasadora del totalitarismo:

> Vamos a traer
> canciones para no dormir la siesta.
> Vamos a cantar
> canciones de cantar juntos,
> cuando el camino es alegre
> o se llena de tristeza.

Vamos a inventar
una llave de música y canciones,
que deje la puerta abierta
al niño que está durmiendo
en todos los corazones.

Para que salga
y se quede con su clara mirada
y vuelva el tiempo
de manos dadas
de aquel asombro,
para que el niño
libre las manos salga a jugar
llene el aire con su risa
mariposa en libertad.

«Para no dormir la siesta»

Esta canción comienza con una voz de niño (Martín Buscaglia) «Todo el mundo tiene corazones para hacer canciones», acompañada por una recreación de una cajita de música y un bajo cuidadoso que agrega una cierta gravedad a la ternura de la vocecita. Esta tonada se repite, cantada por una y varias voces infantiles, y se completa con otras estrofas en «Todo el mundo 1», en dos versiones más, 2 y 3, que se intercalan durante el disco de 1982, insistiendo en que «todo el mundo tiene corazones para hacer canciones»: «algunas lindas y algunas feas, para no dormir la siesta y jugar en la vereda». «Todo el mundo tiene corazones para hacer canciones y cantar amablemente con todos los hombres. Todo el mundo mirando el mar, aprende a cantar, canciones para no dormir la siesta y muy juntos estar» (versión 3, en *Canciones para no dormir la siesta II*,1982).

En la primera versión, luego de un silencio de suspenso y arranque, en un tono festivo y veloz, con un coro y una batería de murga, de apertura, se lanza la propuesta con una voz: «Vamos a traer», y el coro la repite; luego, juntos comienzan la canción con la misma estrofa. La segunda parte de la canción «Para no dormir la siesta» que aparece registrada en la letra del librillo del disco, acompañada de dibujos, con sugerencias de juegos y actividades autorreguladas, forma parte de la versión 2:

Que canten los niños
todas sus canciones
que las lleve el viento
junto a los gorriones.

Para que en las plazas
las cante la gente,
bailen las estatuas,
la flor y la fuente.

Que canten los niños
que canten todos
que cuando se canta
nunca se está solo.

Luego de esta apertura, una canción significativa, «Guantanamera», incluye un arreglo y una versión sobre el modelo de «Versos sencillos», de José Martí, y de la improvisación de los cantos de calle; se percibe algunas guiñadas a una cultura revolucionaria que la censura militar, sin un instrumento de búsqueda de cada estrofa y su autoría y contexto, no llegaba a detectar ni a censurar.

Una paloma lloraba
sobre un naranjo florido,
el viento que la escuchaba
le fue a buscar un amigo.
Metió en su bolsa de brisa
el aroma de la sierra
y el saludo de los hombres
que están labrando la tierra.
Y así llegó a la paloma
con todo lo recogido
y al abrir su bolsa al viento
una canción fue el amigo.
Quisiera ser como el viento
que sabe encontrar su canto
en los hombres que trabajan
en los niños, en el llanto.

Entre estas guiñadas, puedo reconocer «el saludo de los hombres que están labrando la tierra», que no es de Martí, aunque se asemeja a «Con los pobres de la tierra, quiero yo mi suerte echar» o «la esclavitud de los hombres es la gran pena del mundo». Inclusive, resuena una mezcla entre Martí y Walt Whitman. Sin embargo, la estrofa pertenece a «Canción de los soldados» (o «Dicen que la patria es»);[128] además, la figura de la paloma, al menos, refiere a un sinnúmero de obras significativas, entre ellas, las del propio Rolando Alarcón, quien musicalizó la obra clandestina de Julio O. Sánchez Ferlosio. De las estrofas «Dicen que la patria es un fusil y una bandera. Mi patria son mis hermanos que están labrando la tierra», podría surgir esta mezcla: «el saludo de los hombres que están labrando la tierra». El «labrar la tierra» proviene de un acontecimiento referido a las luchas de los mineros, que también Martí había inmortalizado en sus «Versos sencillos». Una composición original o poema, entonces, es generado por Canciones para No Dormir la Siesta, con un gesto a cierto público y cultura que la censura no alcanza a percibir.

Otras canciones sobre injusticias y violencias se cuentan y cantan en esta obra, como «Lamento de un espantapájaros», «Guarandol», «El Ciruelo», también incorporan diferentes arreglos, ritmos, versos y temáticas. Esta segunda obra fonográfica amplía el repertorio y las referencias universales —musicales y líricas— que podrían leerse de una cierta sensibilidad de resistencia, con adaptaciones, arreglos o composiciones de versos para atraer, contemplar, proponer e invitar a las infancias. Simultáneamente, hay referencias no percibidas por la censura que se aúnan con los juegos y cantos infantiles en una *performance* claramente política. En este sentido, «las *performances* operan como actos vitales de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad a partir de acciones reiteradas […] el *performance* no sucede nunca por primera vez» (Taylor, 2012, p. 22)

Sin embargo, se analiza cómo «incluye también la posibilidad de cambio, crítica y creatividad» (Taylor, 2012, p. 17).

De esta manera, en las figuras abstractas, literarias, en metáforas, los protagonistas de la *performance*, con cierta experiencia y tradiciones literarias y musicales, a saber, algunos padres y madres, recuperaban en la infancia una posibilidad de *despertar* a su existencia dormida y nombrar a la injusticia, la opresión y la fragilidad de un sujeto en un Estado totalitario y criminal. De aquí es relevante analizar ya no la condición infantil, como no-hablante, de los civiles militarizados, sino la muy compleja situación del insilio, de aquellos que se quedan sin voz y sin sentido en las experiencias y existencias cotidianas. Y ante esta experiencia, esta *performance* permite poner en escena una noción de infancia contrapuesta a la del régimen totalitario.

128 De Chicho Sánchez Ferlosio.

A modo de cierre

«El mundo no está embrujado»: imaginario nacional, siniestro e infancia

Es necesario detenerse, en este estado del insilio, en las experiencias de búsqueda artística como forma privilegiada de decir lo indecible; entonces emerge entre los abordajes de la clínica psicoanalítica argentina que el insilio se entiende como una «condena irreversible, no desterrada, no sublimada, sino muerte implosionada, muerte adentro sin mortaja —ni otras posibles ritualizaciones figurativas de la muerte» (Rodríguez, 2020, s/p). Y desde el análisis de experiencias en dictadura, que permite acercarnos a lo irrecuperable de mi infancia y la juventud de mis padres en ese período, explica lo siguiente:

> En este sentido, el insilio no es solo el paradigma de lo que se ha quedado sin voz propia y sin imagen posible del mundo, sino el proceso entrópico particular del sujeto político fuera de las márgenes del registro contemporáneo […] Si lo rechazado en el exilio corresponde no solo al terruño, sino al cuerpo presente, si lo rechazado en el asilo corresponde al registro simbólico del cuerpo retenido, en el insilio aquello que se rechaza —hasta hacerse invisible— es lo propio del cuerpo en su estatuto de escritura y en su reflejo social concomitante, su despliegue instantáneo y singular en la ronda de las miradas, alrededor de los hitos urbanos, atravesando su época. (Rodríguez, 2020, s/p)

Desde esta recuperación de las interpretaciones artísticas de la existencia, o la sobrevivencia, sin voz, sin subjetividad, sin lectura del mundo, enmarcamos la ausencia de las experiencias mutuas, producto del insilio de nuestros jóvenes padres; y así aparece la contraposición de nuestras existencias recién llegadas a un mundo donde ellos vagan silenciosamente como noctámbulos entre la cotidianeidad y la novedad de nuestras presencias, con poco sentido y menos voz. El estatus de las pequeñas experiencias con sentido de mi padre, como los juegos musicales al comenzar a barbotear[129] su voz entre la guitarra y la bossa nova, su refugio en la música popular con poblaciones históricamente oprimidas y resistentes, sin voz, como las afrodescendientes, y finalmente el jazz, las interpreto desde esta búsqueda por aprehenderse a una realidad insoportable e imposible. Y así resistir tal vez y generar un refugio para las infancias que inconscientemente llegan con sus propias demandas y características para exigir entender el mundo dado.

129 La noción guarda muchos sentidos, a nivel filosófico representa lo que Leopoldo Zea sostiene sobre la posibilidad de un hablar propio en la lengua impuesta por los conquistadores: se trata así de *barbotear* o *balbucear* la lengua desde la barbarie. Y, justamente desde la noción de barbarie (y bar-bar o mal hablantes de los no-griegos), se producen muchas derivas, entre las que nos interesa la de Walter Benjamin, quien lo analiza como un comienzo sin tradiciones, sin conocimientos y sin experiencia, reconstruyendo los pasos de la humanidad a solas y a tientas. Ambas explicaciones son analizadas por Roger Bartra (2011).

Ante el peso o la gravedad, su resonancia y repercusión en mi análisis, al aproximarme a estas vivencias del insilio de mis padres, la noción de infancia y algunas de sus características recibe una extraña y conmovedora iluminación sobre aquel listado de experiencias que Canciones para No Dormir la Siesta permitió entender y vivenciar sobre sujeto, infancia, palabra, irrupción, subjetividad, deseo, cotidianeidad y sentido. Ante al sonambulismo de estos sujetos políticos, nuestros padres, la experiencia de Canciones se presiente como una instancia de refundación del sujeto; se aprecia en tal noción de infancia, una posibilidad de refundación del sujeto insiliado y una vía donde aprehenderse a la realidad desde un foco, una escala y una perspectiva novedosa y extrañada, así como reencantada del mundo. Una explicación metafórica y poética del mundo, del bien y del mal, y del lugar vulnerable y resistente del sujeto en él.

Es pertinente revisitar cómo, en la segunda etapa de la dictadura, se desarrolla precisamente una propuesta para refundar la nación, acabar y borrar al sujeto previo o paralelo que existe en los individuos **«**infestados**»** y ordenar una identidad y una nueva adscripción o lealtad a cierta noción de patria. Esto se desarrolla de forma temprana —las infancias— y permanente; cabe recordar los grandes y solemnes actos capitalinos, como la inauguración de una plaza a la bandera (Plaza de la Democracia), además de los largos actos escolares, como el de la promesa a la bandera, en el que, a los seis años, prometemos honrar la bandera, lealtad a la patria, «patria o muerte» y «muerte a los enemigos de la patria». Como experiencias no compartidas, no habladas aún entre nosotros, es necesario enmarcarlas en la condición del insilio y su caracterización diferencial entre el exilio y el asilo, que Cristian Rodríguez (2020), desde la lectura psicoanalítica, describe así:

> En el insilio ese modo automático de funcionamiento construye una ilusión invertida, la de expulsar de la existencia los pedazos mismos de una vida y sus enlaces, respecto de los lugares afectivos, geográficos, históricos, en su compleja dimensión antropológica, hasta volverlos fragmento. Un punto ciego, pero sin nadie que lo lea […] predominio del fenómeno que gira sobre una colección de estereotipias vanas, de rutinas cronificadas en la renegación cotidiana. Si el desaparecido se propone como alternativa a la realización del análisis crítico del dispositivo de persecución y tortura […], la del insilio propone la brutal paradoja del mecanismo de invisibilidad y repliegue autista. (s/p)

Sin embargo, esta imposición en los actos solemnes no es un discurso ajeno a la propia concepción de un Estado civilizador para la experiencia de Sudamérica, a partir de las nociones de orden y progreso y el combate a la barbarie que fundamenta la creación de los sistemas educativos rioplatenses (Barrán, 2011). El repliegue de mi madre hacia el tema indígena, desde la vocación por la psicología hasta la antropología, parece una búsqueda similar a la de mi padre y la experiencia de resistencia de la diáspora africana en la música popular, portuaria y atlántica. Presiento la misma búsqueda incansable por el objeto perdido que describiera Pichon-Rivière y una forma de deambular silenciosa, sonámbula, balbuceante, ciega y desesperada cuanto

distraída o casual, la que al fin los conduce a ambos a absorber las resistencias milenarias a la opresión y la destrucción de una identidad, con la suplantación de otra ficcional e impuesta, ajena y externa. Desde nuestra perspectiva, interesa recortar la experiencia de Canciones como otro espacio de resistencia, como forma de refundarse y religarse al mundo a partir de nuestra existencia como in-fantes, quienes los despertábamos del sonambulismo en que el orden totalitario los sumía.

Ante tal situación de insilio, la *performance* en la que interveníamos convocaba a una experiencia subjetiva de infancias de forma participativa y no solemne, en un encuentro humorístico y festivo que implicaba el juego, la risa, el cuerpo, el canto y la voz; se observaba la existencia de rostros y gestos, de comunicación y agenciamiento de las infancias, así como la reafirmación de las experiencias colectivas y sociales. Ante los fenómenos del insilio, por un lado, y la ilegibilidad del carácter contestatario y emancipador, por otro, es pertinente repensar el lugar de esta *performance* de reconstrucción de la infancia, como condición humana básica, primaria, ontológica, de subjetividad y presencia de un sujeto capaz de alcanzar experiencia y conquistar la palabra y la voz en un mundo dado. De ahí que su estatus como mito, inexplicable, surrealista y «descolgado» en la dictadura, se puede intuir al comprender las vivencias de madres y padres en estado de insilio. Este producía, precisamente, una imposibilidad de pensarse a sí mismos y a su realidad, así como de elaborar un mensaje y transmitirlo a sus hijos, pues el insilio «arroja no solo a la clandestinidad, sino que rompe —y corrompe— la transmisión potencial, generacional», como explica Cristian Rodríguez (2020, s/p):

> El insiliado agoniza en su propio real, aislado y a su modo también asilar, en una lógica de espejo sin fondo, sin terceridad. Sin este tercer término que permite la regulación de la tensión concomitante, no es posible construir las representaciones que posibilitan asociaciones que solo son posibles en el vínculo social […] arrasando la vida hasta reducirla a puro viviente, puro automático de funciones elementales con respecto al órgano físico y con respecto al órgano lingüístico. Esta posición […] inaugura una dimensión del lenguaje que se volverá constitutiva, persistente, también obsesiva en sus efectos de ritualización, no solo en el silencio como efecto de la censura político social, sino del «no te metas», como estilo de desmarcación de las vicisitudes y tropiezos del hacer social.

Frente al estado de insilio, los mensajes masivos del régimen totalitario aparecen y sí generan un discurso de sentido, identidad, pertenencia y participación en un proyecto colectivo que ellos no pueden confrontar, sino en los intersticios que ofrece la *performance* artística y su concepción de la condición infantil. Es necesario entonces redimensionar la terca resistencia a lo dado y una silenciosa atención a otras realidades, escalas y alteridades de la condición infantil que se yuxtaponen al discurso oficial. Mientras, una característica propia de este régimen es el uso de tecnologías televisivas y radiales para publicitar una imagen de sociedad y país, no solo

para divulgar en el exterior la obra de la dictadura (represas, carreteras, deporte, etc.), sino para educar a la propia población. Resaltan algunas características de una política cultural:

> A través de variados productos culturales, la dictadura intentó construir un nuevo inventario de imágenes en el que los uruguayos pudieran representarse. En esta tarea existió un órgano que tuvo un papel protagónico: la Dirección Nacional de Relaciones Pública (DINARP), creada en 1975 durante la presidencia de J. M. Bordaberry por decreto n.º 166/975. (Marchesi, 2001, p. 11)

Tal construcción de la realidad se basaba en una política cultural y, en especial, en algunos dispositivos y *performances* que posicionaban a los sujetos fuera de sí y de su cotidianeidad, asistiendo, más que participando, en la grandeza de una nación y de un proyecto político. Un proyecto deliberado de propaganda y difusión de un ideal de persona, de colectividad y nación se funda en cierto recorte de la historia y las tradiciones y se proyecta hacia el futuro; se construye a sí mismo representando al futuro. Un discurso fundacional caracteriza el esfuerzo por borrar un pasado, interpretar el corte o quiebre —por ejemplo, de las instituciones democráticas— por una dictadura cívico-militar y autorrepresentarse como el futuro y el progreso de una nación en orden. En este sentido, la DINARP se ocupaba de una imagen de sociedad cuyos

> productos tuvieron un valor particular, ya que trascendieron lo estrictamente político-institucional, desarrollando una propuesta cultural que contempló múltiples áreas de la vida social. Fue una de las expresiones más claras del régimen en el intento por desarrollar un discurso fundacional. (Marchesi, 2001, p. 11-12)

En este sentido, Marchesi plantea estudiar las políticas culturales de la dictadura como «intenciones deliberadas», siguiendo a Brunner, para analizar cómo se construye un relato y un discurso que instala un imaginario colectivo, una interpretación de nosotros y de nuestro pasado y presente. En él cabe estudiar el lugar no solo de la infancia, en tanto niñez o etapa, y sus características, sino también la idea misma de una conducción responsable de la orientación y el destino de una nación, colocando súbitamente a la población adulta en el lugar de cierta noción de in-fantes: sujetos débiles, incapaces, dependientes, sin habla o palabra, sin experiencia ni saber. Esta deliberada acción contiene una característica mesiánica, pues implica posicionarse en un rol salvador y defensor de lo mejor de nuestras tradiciones y potencialidades futuras. Marchesi (2001) entonces detalla «el nuevo imaginario que la dictadura intentó crear a través de elementos muy diversos que iban desde los discursos históricos, las tradiciones políticas y las expresiones folclóricas hasta las actividades deportivas» (p. 14).

La imposición de este imaginario dictatorial en simultaneidad con un régimen del terror constituye, para el análisis, un aspecto dual y un momento clave para indagar en cómo nuestros padres vivenciaban su propia colocación como in-fantes, esto es, sujetos dependientes sin voz,

razón ni experiencia, a la vez que la niñez de los otros, sus hijos, era adoctrinada en un imaginario de paz, orden, unión y progreso. La inversión económica realizada en la difusión de un discurso fundacional evidencia, según Marchesi (2001), el esfuerzo deliberado por ocupar el imaginario de la población.

Se encuentran, en los muchísimos capítulos de la DINARP, el continuo registro de imágenes con niños y jóvenes en actos masivos, ritualizados con un formato militar sobre una selección de lo folclórico y lo tecnificado, y allí, una noción de infancia obediente y «participativa» de la propuesta dictatorial (Marchesi, 2001). Incluso, una infancia y una juventud disfrazadas —de un gaucho ideal—, cuando no en la obsesión por el uniforme, registra una imagen de nacionalidad y tradiciones seleccionadas por una *paideia* dictatorial: se trata de establecer una formación ideal del ciudadano y sujeto de la nueva o verdadera nación ante los peligros de lo ajeno y extraño que ha irrumpido en la sociedad.

Entonces se piensa y se realiza férreamente la orientación de la infancia, desestimando a los padres con sus saberes y culturas alternas, desarrollando una limpieza identitaria e histórica en una formación moral. De ahí el valor de analizar claves de una «condición infantil» que el encuentro artístico alcanza a representar o ser portavoz (Pichon-Rivière, 1987). En este sentido, Pichon-Rivière analizaba que hay situaciones en que la sociedad o el sujeto no quieren o no pueden reconocer y construyen un siniestro; la obra de arte ofrece una oportunidad inesperada para encontrarla, en lo maravilloso o en lo siniestro y rechazado. En nuestro caso, la condición de infancia y sus características representan un objeto temido y deseado, perdido por nuestros padres en el insilio con el que reaccionan al orden totalitario. Lo maravilloso de una condición infantil y, sin embargo, en ella misma, lo innombrable que opera como siniestro. Y en este vaivén inexplicable, otro elemento más para la construcción mítica de una noción de infancia en Canciones para No Dormir la Siesta. Que una condición de infancia en la noción dictatorial es siniestra y que una condición de infancia alterna es maravillosa.

Tal vez las canciones míticas, «Chim pum fuera» y «Aquel país de las maravillas», representan esta relación entre el siniestro y la maravilla, la belleza, la ternura, la esperanza y la alegría. Sin embargo, el final de «El cuco» (1979) reúne el miedo a una presencia que existe, con la belleza y alegría de una ronda y un juego colectivo:

> El cuco existe y está asustado
> de que los niños le pierdan miedo.
> El cuco sabe que si los niños
> juegan alegres,
> desaparece.

El cuco es débil y tiene miedo
que lo descubran que está muy solo.
Por eso se reunió con Tutú Marambá,
con el hombre de la bolsa y el ogro
del más allá
y decidieron ser malos por
unanimidad.

Hay que asustar a los niños,
hay que ser malos, dijeron.
Para que no se den cuenta
que nos pueden derrotar.

Pero los niños formaron rueda,
juntas las manos, pan y canela.
Y descubrieron que estando juntos
mano con mano no hay ningún cuco.
No existe el cuco.
Y aunque esté oscuro
hay lucecitas en cada amigo
si las precisas.

Desde las prácticas de la dictadura se plantea el borramiento de lo subjetivo y lo no oficial ni escolar, como de lo social y lo cultural (barrial, de clase, de generación, alterno) para producir un sujeto —u objeto— sumiso, disciplinado y normalizado: un individuo homogéneo en la masa social. Se trata de una política cultural que intenta reprimir los discursos contrarios y posicionar su lugar en la construcción de la sociedad uruguaya. Y se instala un discurso oficial con pretensión fundacional y de creación de un imaginario (Marchesi, 2001).

Al indagar en los discursos estudiados en *El Uruguay inventado*, de Aldo Marchesi, y, en especial, ante la noción de un imaginario que se imponía, el silencio y la baja participación y entusiasmo de mi entorno en tales actos,[130] junto a otros gestos ambiguos y pistas mínimas de negación en la vida social y política, emerge una vivencia que la noción de siniestro podría acercar. Porque

130 En esta visión, «la tradición es algo que se encuentra fuera de lo cotidiano y a la cual se acude a través de espacios que tienen que ver con la teatralización, como conmemoraciones y fiestas» (Marchesi, 2001, p. 48). Y, en este sentido, se recupera lo que analizara García Canclini: «La teatralización del patrimonio es el esfuerzo por simular que hay un origen, una sustancia fundante, en relación con la cual deberíamos actuar hoy. Esta es la base de las políticas culturales autoritarias. […] lo que hay que actuar ya está prescrito» (García Canclini, en Marchesi, 2001, p. 49).

la ausencia de palabra y de rostros o lugares hacia una circunstancia inexplicable transforman una experiencia muda en una sombra permanente y sospechosa, en mi percepción de esa época. Sin claves claras, la noción de un mundo embrujado al que alude Canciones pareciera simbolizar una vivencia que es difícil de capturar entre los destellos de la lucha de mis padres ante el insilio, y la presencia invisible de un ambiente sin sentido, en el que algo falta, se calla y se perdió.

De forma complementaria, reconocemos otras experiencias más claras que compartieron algunas contemporáneas, que atribuyeron un rostro e instituciones a esas vivencias persecutorias que experimentamos en dictadura, por ejemplo, al ser preparadas para visitar a madres, padres y familiares detenidos. La cercanía a un universo militarizado, y a las derechas, posiciona a algunas familias y crianzas en una situación de especial silenciamiento, aislamiento y alienación, que, sin embargo, encontraba resolución y salida en la música. Como advierte Coriún Aharonián (2010), respecto a ese período, «El contexto represivo provoca una potenciación de las entrelíneas, que músicos y espectadores van estableciendo de a poco en forma cómplice» (p. 223).

En síntesis, la propuesta musical y teatral infantil devela, en un fenómeno masivo y mítico,[131] las experiencias opresivas y el siniestro e instala un estatus de la infancia y su cotidianeidad, performática —para todos—, enmarcada en un discurso de juego, fiesta, encuentro, diálogo y comunicación. También, de reconexión con un entorno variado desde la feria hasta la cena, las mascotas y el paisaje social y geográfico, histórico al literario y artístico.[132] En varias composiciones, no solo en la canción «El cuco», se encuentra el sentido, la organización y la superación del miedo y la misma salida basada en el encuentro humano, como en «El príncipe azul»: «Cuando despiertes del sueño… ven a buscar ese beso» (1979).

Por otro lado, en el año 1984 Gustavo Moreira y Horacio Buscaglia comenzaron a componer otra canción, que funcionó como un contrahimno, que podría profetizar el final de un mundo embrujado,[133] donde los sujetos fueron transformados en piedra, objetos y cuerpos torturados, y la clave de la refundación está en la novedad de la infancia. De ahí el valor de un concepto

131 «Canciones encontró un modelo de comunicación innovador para la época: jugar, hacer morisquetas, decir sin decir. La participación del público era fundamental para eso. En eso estuvo su mayor novedad, y la legitimación de la propuesta venía porque sus canciones y sus espectáculos eran especialmente dedicados a los niños. El mito se consolidaba» (Viglione, 2021, s/p).

132 La composición misma del grupo variaba por las persecuciones y la prohibición de canciones, actuaciones y trabajo, fuera como músicos o como docentes; también la inhabilitación como estudiantes. Sobre las canciones prohibidas y la inestable situación de Jorge Bonaldi, en un importante ensayo antecedente a Canciones con Choncho Lazaroff, se realizaron mezclas y ambientes o climas: «dos composiciones sólidas originadas en sendos poemas de Luciana Possamay (María Claro): "Canción de cuna en el Cantegril" y "Camino Repetto", donde Bonaldi, apelando nuevamente a la diversidad rítmica (milonga, marcha, huella/malambo) procura un tono épico para narrar. […] El procedimiento se repite en "Canción de cuna", que por primera vez se entrega en su versión original. Posteriormente, la canción sería retomada por Los que Iban Cantando y Canciones para No Dormir la Siesta en versiones autocensuradas» (La Red21, 2006, s/p).

133 Esta canción fue luego utilizada por el grupo de forma literal, como parte de una propaganda partidaria: un partido así construiría un país de las maravillas.

de infancia alterno que enfatiza su perspectiva de mezcla y yuxtaposición entre la fantasía y la realidad, la imaginación y lo posible de construir, lo existente y lo anhelado y por venir:

> Y allí, doblando nomás la esquina,
> podrás encontrarte algún dragón.
> Verás mover sus siete cabezas
> con siete cuellos corbatas
> buscándote el corazón.
>
> Te rodearán las brujas del desencanto
> que con su voz pueden transformarte
> en piedra.
> Y encontrarás detrás de los
> escritorios
> gigantes lobos feroces
> queriéndote devorar.
>
> Aquel país de las maravillas
> tendrás que hacerlo de realidad.
> Verás que no aparecen las hadas
> ni genios que arreglen todo
> ni Batman ni Superman.
>
> Y tú verás que el mundo no está
> embrujado
> que es tan real como el amigo que está
> a tu lado.
>
> Y junto a él, tomándote de la mano,
> podrás cumplir con tus sueños
> haciéndolos realidad.
>
> Así tendrás las botas de siete leguas
> de los demás, que sueñan como tú
> sueñas.
>
> Y aquel país nacido de fantasía
> será tan cierto algún día
> como un pedazo de pan.

Para finalizar, en este trabajo se intentó contraponer dos nociones de infancia durante la dictadura, la del régimen —basado en rituales de Estado, teatralizaciones y puestas en escena públicas—, y otra, la que fundamentalmente se exploró, la de Canciones para No Dormir la Siesta. Más allá de la lucidez y la posibilidad de definir esta noción en sus diversos matices y raíces, bases teóricas, científicas y pedagógicas, se descubrió una compleja experiencia política. Entenderla como una *performance* de infancia, esto es, la recolocación de un sujeto ya infantilizado por el régimen permite entender lo agudo y preciso de vivenciar esa condición como participación crítica en el mundo y la construcción de subjetividad. Una confrontación flagrante y evidente que, sin embargo, la censura no llegó a tornar legible y la sociedad tornó opaca al construir un mito y, al fin, una experiencia de lo maravilloso.

Fuentes documentales

Canciones para No Dormir la Siesta [Página web] https://www.facebook.com/people/Canciones-Para-No-Dormir-La-Siesta-Oficial/100063607002242/.

Canciones para No Dormir la Siesta. *Canciones para no dormir la siesta* [vinilo]. Sondor, 1979. *Canciones para no dormir la siesta*, vol. II [vinilo]. Sondor, 1982. *Canciones para usar* [vinilo]. Sondor, 1983. *Los Derechos del Niño* [vinilo]. Sondor, 1983. *Los Parchudos*. *Los Derechos del Niño,* vol. II [vinilo]. Sondor, 1984. Recuperado de https://www.discogs.com/es/artist/4688509-Canciones-Para-No-Dormir-La-Sies.

Dirección Nacional de Relaciones Públicas (Dinarp). Archivo General de la Universidad. https://archivosdocumentales.udelar.edu.uy/index.php/dinarp-2.

Dirección Nacional de Relaciones Públicas (Dinarp). Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, Uruguay. https://www.youtube.com/@institucionnacionaldederec3772.

Dirección Nacional de Relaciones Públicas. Capítulos originales. Recuperados de https://www.youtube.com/watch?v=ti4ghYDShiQ. https://www.youtube.com/watch?v=wPLEvqB6O-rE. https://www.youtube.com/watch?v=WQadAWVZR5c. https://www.youtube.com/watch?v=FRwMbZiDf94.

La Red 21 (2006, setiembre 12). Victoria contra la muerte y el olvido. Recuperado de https://www.lr21.com.uy/cultura/223092-victoria-contra-la-muerte-y-el-olvido.

Montevideo Portal (s/f). ¿Qué es de la vida de Canciones para No Dormir la Siesta? https://www.montevideo.com.uy/queesdelavida/paginas/canciones.htm.

Obaldía, M. I. (2008). Biografía de Canciones para No Dormir la Siesta. *Historias de la vida* [Programa televisivo]. Saeta TV Canal 10.

Portal Butiá. https://www.butia.com.uy/?s=Canciones+para+no+dormir+la+siesta.

Portal Música Popular Uruguaya. https://www.historiadelamusicapopularuruguaya.com/artista/canciones-para-no-dormir-la-siesta/.

Portal 7Notas. Canciones para No Dormir la Siesta. Más que una leyenda callejera. (Capítulos 1, 2 y 3). https://sietenotas.com/mobile/Inicio/Contenido?i=D427E4D7-4480-4249-8021-4DDA-66CEBDEE.

Sala de Educación Artística de los IINN. Cultura magisterial. El mural de Jorge Carrozzino, Mario Spallanzani y José Gamarra. Recuperado de https://salaeducacionartis.wixsite.com/arteiinn/cultura-magisterial.

Teledoce (2012). Canciones para No Dormir la Siesta. *Décadas* [Programa televisivo]. Escena en 6:00.

Televisión Nacional Uruguay (2009). Capítulo 7. En Pecillier, J. (director), *Historia de la Música Popular Uruguaya.* [Programa televisivo].

Uruguay Educa, Portal Educativo de ANEP (s/f). *Homenaje a la Revista* El Grillo. Día de la Educación Pública y Día del Patrimonio. Recuperado de http://diadelaeducacion.weebly.com/homenaje-a-la-revista-el-grillo.html.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2015). *Infancia e historia.* Adriana Hidalgo Eds.

Aharonián, C. (2010). *Músicas populares del Uruguay*. Tacuabé.

Auerbach, E. (1996). *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Fondo de Cultura Económica.

Barrán, J. P. (2001). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: El disciplinamiento (1860- 1920).* Grupo Editor.

Bartra, R. (2014). *El mito del salvaje*. Fondo de Cultura Económica.

Breton, A. (1977). *El surrealismo*. Barral Editores

Cosse, I.; Markarian, V. (1996). *1975: año de la orientalidad. Identidad, memoria e historia en una dictadura.* Trilce.

Demasi, C. (s/d). Medio siglo de Historia. El Uruguay y el mundo. ANEP- Codicen, Dirección de Perfeccionamiento Docente. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase27_2/programa_c27_1_2.html.

Fornaro, M. (2002). Los cantos inmigrantes se mezclaron... La murga uruguaya: encuentro de orígenes y lenguajes. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 6. Recuperado de https://www.sibetrans.com/trans/article/230/los-cantos-inmigrantes-se-mezclaron-la-murga-uruguaya-encuentro-de-origenes-y-lenguajes

Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía.* Laertes.

Larrosa, J. y Venceslao, M. (2018). Un pueblo capaz de skholè. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española. En Larrosa, J. (Ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila Editores.

Mannoni, O. (1990). *La otra escena: claves de lo imaginario*. Amorrortu Editores.

Marchesi, A. (2001). *El Uruguay inventado. La política audiovisual de la dictadura, reflexiones sobre su imaginario*. Trilce.

Murillo, M. (2017). Legibilidad y control: temas en la obra de James C. Scott. (Trad. Kevin Carson). *Center for a Stateless Society*, 12. Recuperado de https://c4ss.org/content/47867.

Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas*. Paidós.

Olivera, R. (2014). *Sonidos y silencios*. Ediciones Tacuabé.

Pichon-Rivière, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana.* Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. (1987). *El proceso creador*. Nueva Visión.

Read, H. (1982). *Educación por el arte.* (Traducción de Luis Fabricant). Paidós Ibérica. Primera reimpresión.

Rodríguez, C. (2020). Insilio, el silencio inerte. *Polvo*. Recuperado de http://www.polvo.com.ar/2020/09/insilio-rodriguez/.

Sánchez Ferlosio, Ch. (2019). Entre los poetas míos… *Cuaderno de Poesía Crítica,* 132. Edición de Biblioteca Libre Omegalfa. Colección Antológica de Poesía Social. Recuperado de https://omegalfa.es/autores.php?letra=&pagina=24#.

Soler Roca, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay, de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Trilce.

Soto, J. (1975). *Proceso de la educación en el Uruguay*. IMES.

Scott, J. C. (2021). *Lo que ve el Estado*. (Trad. de Guillermina del Carmen Cuevas Mesa). Fondo de Cultura Económica.

Taylor, D. (2007). Hacia una definición de *performance* [Fragmento de ponencia]. Traducción de Marcela Fuentes. Recuperada de http://performancelogia.blogspot.com/2007/08/hacia-una-definicin-de-performance.html.

Taylor, D. y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. Fondo de Cultura Económica, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University.

Taylor, D. (2012). *Performance*. Asunto Impreso Eds.

Viglione, D. (2021). ¡Va en serio y chim pum fuera! *Revista Dossier*. Recuperado de https://revistadossier.com.uy/musica/canciones-para-no-dormir-la-siesta/.

Infancia y tradición. Indagaciones en torno a la obra *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay* (Lauro Ayestarán, 1966)

Karen Kühlsen
Inés Scarlato

Introducción

El trabajo analiza las representaciones de infancia y tradición en el material producido por el musicólogo Lauro Ayestarán (1913-1966), en su afán de investigar el folclore musical del Uruguay. Ayestarán fue, además, músico y crítico de música, cine, literatura y teatro en diarios y revistas de la época desde el año 1933. También fue investigador y docente de institutos normales y de la Universidad de la República (UDELAR). Específicamente, se toma como referencia la película y el texto *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*, producidos entre 1965 y 1966, con la dirección de Ayestarán y el trabajo de Mario Handler y Eugenio Hintz. La película fue restaurada en 2018 por el Archivo General de la Universidad de la República (AGU) y el Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (CDM) (AGU-CDM, 2018). En este sentido, su trabajo de recolección de 25 años, con el fin de construir una musicología del Uruguay, le permitió obtener más de 4000 grabaciones de campo, entre las que ubicó 115 canciones infantiles, así como 1100 versiones a lo largo y ancho del país. En 1966 consiguió la anuencia del Instituto de Cinematografía de la Universidad de la República (ICUR) para conformar un registro fílmico de cinco de esas «manifestaciones del folclore infantil del Uruguay»: los juegos el rango y la rayuela y las rondas cantadas «Andelito de oro», «La farolera» y «San Severín del monte» o «Los oficios» (AGU-CDM, 2018, p. 15). La película es acompañada por una comunicación mecanoescrita, en la que se describe y analiza cada una de estas manifestaciones y se reconoce detalles y relevancias en estas prácticas. En el trabajo encontramos apreciaciones acerca de otros aspectos que implican a la infancia, la relación con el mundo adulto, el patrimonio cultural, los hechos folclóricos y hasta sugerencias sobre la enseñanza de estos juegos y rondas tradicionales en la escuela.

A partir de estos registros, que son manifestaciones atribuidas al mundo infantil como parte de un repertorio de melodías, textos y juegos, indagamos acerca del carácter de estas formas colectivas en su condición de tradición y tradicional y las prácticas de los *niños*, de las *infancias*. Asimismo, con el fin de indagar en los sentidos de época atribuidos a la noción de infancia y de

tradición, en torno a esta obra y a la figura de Ayestarán, se recurre a un trabajo de historia oral mediante el registro de las narraciones del cineasta Mario Handler.

Conversaciones con Mario: el contexto de los sesenta y el registro audiovisual

Mario Handler es director de cine, fotógrafo y docente universitario.[134] Los trabajos de su autoría, realizados en los años sesenta,[135] están asociados a otros referentes, como Walter Tournier, Mario Jacob, Walter Achugar y Marcos Banchero, y a instituciones, por ejemplo, la Cinemateca del Tercer Mundo, el ICUR y el cineclub del semanario *Marcha*.

El objetivo de la entrevista fue aproximarse a comprender, a través de su narración, el contexto social, cultural y político de la época, así como las circunstancias particulares que dieron lugar al proyecto de la película, e identificar los elementos y motivaciones que condujeron a atender y registrar estas manifestaciones de la cultura, en especial, en las apreciaciones que las acercaban a lo infantil y lo tradicional. Convinimos un encuentro virtual con Mario Handler.[136] La videollamada se inicia con su voz y en la imagen se expone el afiche de su última película, *Columnas quebradas,* del año 2015. Se presenta de forma exquisita, aparece desde ese mismo fondo de pantalla su rostro con un tapabocas debajo del mentón y nos pregunta de dónde somos y por qué nos interesa hablar acerca de Ayestarán.

> Es así que la figura de narrador adquiere su plena corporeidad solo en aquel que encarne a ambas. «Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo», reza el dicho popular, imaginando al narrador como alguien que viene de lejos. Pero con no menos placer se escucha al que honestamente se ganó su sustento sin abandonar la tierra de origen y conoce sus tradiciones e historias. Si queremos que estos grupos se nos hagan presentes a través de sus representantes arcaicos, diríase que uno está encarnado por el marino mercante y el otro por el campesino sedentario. (Benjamin, 1991, p. 2)

Las narraciones como fuentes orales están siempre asociadas a formas de la verdad vinculadas con los relatos sobre los sucesos, que son los que la persona puede efectuar, en las condiciones en las que está y de la forma en que los transitó (Fraser, 1993). Si pensamos en ese relato

134 Intentar presentar a Mario Handler es complejo, ya que en sus 86 años ha participado de infinidad de proyectos, desde los años cincuenta hasta hoy. Sus producciones vinculadas a las artes visuales, así como a la audiovisual, se destacan en el desarrollo del cine en el Uruguay, también se lo considera una referencia en el cine de Hispanoamérica.

135 Según Alfredo Marino, en su texto *Cine argentino y latinoamericano: una mirada crítica*, las implicancias de Handler con un compromiso social en años de convulsión política se suman a la experimentación con el tratamiento y las formas de los títulos, el raspado de emulsiones y otras formas en el manejo de aspectos técnicos de su trabajo.

136 La posibilidad de una reunión fue auspiciada por la relación de trabajo que mantenemos con el AGU, específicamente con Lucía Secco y Mariel Balás, del Laboratorio de Preservación Audiovisual (LAPA-AGU).

particular, testimonio de un tiempo que es evocado con la lectura de preguntas o citas, en el intercambio consigue establecer los vínculos entre esa historia de vida y las estructuras sociales más amplias. Mario nos cuenta:

> En los años cincuenta y sesenta, existió *salir a la calle*, la idea fue del famoso docente Castro, Julio Castro,[137] que formaba parte del grupo del semanario *Marcha,*[138] había creado y pertenecido a la CEUYAS, Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, y el DEUYAS, que era el Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social, con el cual yo colaboré. La escuela de trabajo social (asistente social) luego se integró a Sociología. (Mario Handler, comunicación personal, 14 de junio del 2022)

En el relato de Handler aparece el «salir a la calle» como un necesario compromiso social, en el marco de determinadas condiciones económicas y políticas, que interpelaba a distintos referentes de la cultura nacional. Eso se traducía en colaboraciones que potenciaban las acciones y producciones culturales, artísticas y sociales de ese entonces.

Acerca de la relación con Ayestarán, sostiene:

> A Ayestarán yo lo seguía, lo admiraba mucho, desde siempre, desde muy chico […] para mí era una especie de dios o de ángel, porque él formó parte de los fundadores del Club de la Guardia Nueva, que nosotros llamábamos *de tango*. Fue realmente importante, porque venían los grandes de Buenos Aires, fue importantísima la actividad cultural, trajimos a Piazzolla y se llenó el teatro Verdi. Alrededor de *Marcha*, sobre todo de izquierda, pero también algunos intelectuales o personalidades cultas de los partidos tradicionales que eran buenos historiadores […]. Pero, en fin, esa historia mejor se la cuentan otros. (Mario Handler, comunicación personal, 14 de junio del 2022)

Sobre la posibilidad de realizar la película a través del ICUR, Handler nos comenta que no fue sencillo, ya que este se dedicaba al cine científico y registraba los avances vinculados a los procesos de investigación universitaria. En ese momento, Rodolfo Tálice era el director y «hubo que convencerlo» para poder producir la película.

Estas iniciativas de registro fílmico fueron catalogadas como «heroicas» por Aharonián, en referencia a las dificultades técnicas, pero principalmente por los altos costos que implicaron para la época, tanto en Uruguay como en los países vecinos (en AGU-CDM, 2018). Aun así, los esfuerzos eran justificados para el proyecto de investigación de cultura tradicional y música desarrollado por Ayestarán. El ICUR había sido creado en 1950 por iniciativa de Tálice, quien,

137 Sobre Julio Castro: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/doku.php?id=presentacion.

138 El semanario *Marcha* se fundó en 1939 y apareció de forma ininterrumpida durante 35 años; en noviembre de 1974 fue clausurado por la dictadura cívico-militar uruguaya. Para mayor información, ver De Sierra (1990).

influenciado por experiencias europeas, propuso fundar una dependencia para el fomento del cine científico, cultural y documental de carácter nacional (Wschebor, en AGU-CDM, 2018).

Estas décadas de mitad del siglo XX en Uruguay fueron, según la historiografía nacional, un período de crisis estructural y revuelta, marcado por el quiebre del modelo batllista, imperante desde la primera década del siglo y reflotado en la del treinta, y la apuesta por un modelo liberal con referencias al estadounidense durante la Guerra Fría (Broquetas, 2014; Caetano y Rilla, 1998). Asimismo, la existencia de una clase media trabajadora consolidada e influyente dio lugar a una fuerte presencia y resistencia sindical y cultural al modelo social vigente (Markarian, 2022), como las referidas por el propio Handler.

Ainsa (2008), en un análisis de la trama cultural de los sesenta en Uruguay, señala las dificultades de referir a este lapso sin mencionar el período de facto que devino en la década siguiente. «¿Se puede hablar de los años sesenta sin pensar en lo que "pasó después"? ¿Es posible revivir aquel pasado —el de los sesenta— abstrayéndolo del otro pasado inmediato posterior que nos abrumaría: el de los setenta?» (Ainsa, 2008, p. 287).

Inevitablemente, la idea de tradición conlleva hoy el peso de este período de dictadura cívico-militar (1973-1985), con los mecanismos de exaltación de los nacionalismos (Bailón, 2007) y la producción discursiva de una tradición asociada a orígenes míticos que marcaban la identidad nacional. Ahora bien, el concepto de tradición, como sostiene Magdalena Broquetas (2014), se instaló en el discurso de varias de las organizaciones que surgieron en la década del sesenta y alcanzó, junto al patriotismo, un lugar de referencia en la defensa del país por estos grupos organizados:

> 1962, al pie del boletín mensual de las Organizaciones Democráticas del interior, *que la juventud se impregne de la tradición, ya que por ella es eterno el concepto de patria* […] incompatible con esa *otra* que por oposición se define revolucionaria y antipatriótica. (p. 98)

A partir de aquí, en este trabajo se intenta analizar algunos de estos sentidos ambiguos del término *tradición* en la época y, en particular, indagar acerca de los sentidos que adquiere en los escritos de Ayestarán, en *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*, en un horizonte que contribuya a dimensionar las dificultades y potencialidades de pensar el carácter tradicional, de los juegos o cualquier otro bien cultural, en la cultura contemporánea.

Sentidos de la tradición con relación al juego y las rondas infantiles

En los textos de Ayestarán, se encuentran pistas sobre las intenciones de ubicar los juegos y rondas, materiales del repertorio infantil, en una trama cultural de raíces milenarias y, más aún, como modo de conocer las formas culturales de antaño que se expresan en el juego infantil, su último refugio:

> Como el geólogo que en el análisis de los minerales estudia la edad de nuestro viejo y querido planeta, el folclorólogo dispone, en el cancionero infantil, de una suerte de *archivo de las rocas*. En su lenta pero irreversible dinámica, los hechos folclóricos también se petrifican y, cuando han sido desplazados del repertorio del hombre adulto, algunos de ellos se refugian en el niño en una lenta e inacabable agonía. Las formas folclóricas de edades pretéritas dicen su largo adiós en la voz de los niños. (Ayestarán, 2018, p. 16)

> El repertorio infantil es, en el orden musical, algo así como el *fondo de ojo* del folclore de una colectividad. Y así como en el fondo de ojo podemos estudiar el estado de las arterias de un organismo viviente —su grado de esclerosis o elasticidad— así también en el folclore infantil podemos calibrar el estado de los conductos más profundos y vitales por donde corre el río de la sangre popular. (Ayestarán, 2018, pp. 17-18)

Como señalaron Seré y Scarlato (2021), la invención del término *folklore* es atribuida al inglés William John Thoms en 1846. De aquí proviene su raíz, «*Folklore* es el sinónimo del término alemán *Volkskunde,* que significa lo mismo que en inglés: 'saber del pueblo'» (Martín, 2011, p. 18). El folclore, asociado a la vida y las costumbres rurales, adquiere nuevo significado en un escenario moderno y urbanizado. Esto explicaría la proximidad de los términos *folclore* y *popular* en el texto de Ayestarán, que podría aludir a una paradoja que asocia lo folclórico a la vida rural y lo popular a la urbanidad. Según Martín (2011), en los países latinos, en particular, en América del Sur, lo popular adquiere un sentido muy distinto de la perspectiva anglosajona. En esta última, lo popular se asocia a lo masivo, lo que adquiere amplio alcance por la expansión y el dominio de los medios tecnológicos de producción cultural en las sociedades industriales del siglo xx. En tanto, en nuestra región,

> […] lo popular no es lo que imponen los medios masivos, sino lo que el pueblo hace, lo popular es aquello que expresa la creación del pueblo. Hay una zona de contacto entre esta definición de cultura popular en el área de estudios latinos y el área de estudios del folclore, porque el folclore se define también por sus características populares […] refiere a prácticas y conocimientos que recuperan la memoria de las generaciones pasadas, es decir, que difunden la herencia social de una comunidad. (Martín, 2011, p. 21)

En este marco, podrían ubicarse las intenciones de Ayestarán en el contexto que nos presenta Handler:

> Por qué Ayestarán. Yo lo había leído. Lo que escribía provenía de su relación con Vega. […] Vega era el gran estudioso de la música, que se podría llamar folclore o no. […] y en la antigua tradición, si vamos para atrás en el mundo… ¿oyeron hablar de Alan Lomax? Era el más importante folclorólogo de Estados Unidos de los años veinte y treinta, es un nombre. (Mario Handler, comunicación personal, 14 de junio del 2022)

Carlos Vega (1898-1966) fue un etnomusicólogo argentino, que compartió más que el año de muerte con Ayestarán; fue un importante referente en la docencia y la investigación en torno a la música folclórica de su país y Latinoamérica. Creó la primera institución musicológica en 1944, que se transformó en Instituto Nacional y lleva su nombre desde 1973.[139] Se dedicó, en su labor y sus escritos, a la promoción y discusión de la enseñanza del folclore en la escuela (asociado a un decreto de 1935) y, de forma directa, a la recuperación, «clasificación y estudio del cancionero nativo, cantos y bailes autóctonos» (Vega, en Fernández Calvo, 2013, p. 417). En otro de sus textos sobre la enseñanza de la música popular en las escuelas argentinas, de 1938, Vega señala:

> Se trata de «enseñar» la música popular argentina a niños argentinos que, por lo visto, no la conocen, ¿no hay en ello un contrasentido? O la música no es popular o los niños no son argentinos. La música popular no se le enseña al pueblo, porque el pueblo es, precisamente, maestro de maestros. Puede enseñársele, sin contradicción, tal o cual página «de su música», una composición particular, pero no «la música suya». (en Fernández Calvo, 2013, p. 417)

Un segundo «contrasentido» que menciona es que los profesores, salvo excepciones, «no conocen ni sienten la música popular argentina […] o la música no es popular o los maestros no son argentinos» (en Fernández Calvo, 2013, p. 420). Y continúa refiriéndose a la necesidad de reconocer núcleos poblacionales de distinto origen y tradición en el país, y, por ello, «no hay "una música nativa popular", sino "varias músicas" de distinta naturaleza» (en Fernández Calvo, 2013, p. 421), y a la música como «el estimulante particular de un sentimiento local que crea por audición desde la cuna […] música nativa es la música de la infancia y de la adolescencia, la música de toda la vida» (en Fernández Calvo, 2013, p. 422). El último ejemplo aporta el elemento de la tradición en este sentido:

> El niño de Buenos Aires carece de música folklórica, tradicional —entendiendo por tal la que pertenece al patrimonio sostenido por el cultivo de varias generaciones—, la ciudad del puerto no compartió jamás el ambiente del in-

139 Ver https://inmcv.cultura.gob.ar/info/el-instituto/

> terior […] la música del niño porteño es el tango […]. Ya podemos decir con absoluta verdad que la música popular argentina de todas las ciudades del interior es el tango, ¿entonces? (en Fernández Calvo, 2013, p. 422)

En uno de sus textos breves, escrito en 1957, Ayestarán, en lo que refiere a la relación de la música culta con el folclore, sostiene:

> El folklore es un hecho cultural caracterizado por ser anónimo, tradicional, funcional, superviviente, etc. El folklore es un mundo cerrado e intransferible. Sus aprovechadores —en el buen sentido de esta palabra— se apoyan sobre los hechos folklóricos y los proyectan al terreno artístico con mayor o menor verdad y con mayor o menor calidad estética. Están fuera o más allá del folklore; se hallan al comienzo de esa línea que va desde el remedo o la simulación del folklore hasta la utilización del mismo con los más altos fines artísticos. (Ayestarán, 1957, p. 5)

El hecho folclórico es «cerrado e intransferible», como lo explica Ayestarán (1957) cuando diferencia sus usos con fines artísticos o pedagógicos, como los que señalaba Vega. Y sigue diciendo que «es un coeficiente sociológico —aunque no sea sociología solamente—, es una cifra, una clave de la colectividad» (p. 6).

Estos elementos dan muestras del contexto de las preocupaciones y discusiones de la época en torno al folclore y el carácter de lo tradicional, que se inscriben, como diría el propio Handler (comunicación personal, 14 de junio del 2022), «en la gran pelea […] de lo que es auténtico y lo que no es auténtico».

Handler cita a Alan Lomax (1915-2002) —¿o a su padre?— como clara referencia en torno a estas trayectorias de Ayestarán. Lomax continúa y acompaña los trabajos de su padre, el musicólogo y folclorista estadounidense John Avery Lomax (1867-1948), que «había empezado a documentar la música popular americana con el cambio de siglo» (Vich Montaner, 2007, s/p), y ambos —junto con Charles y Pete Seeger— son reconocidos como «miembros de una elite de investigadores que buscaban muestras de autenticidad en la música popular» (Vich Montaner, 2007, s/p).

Resulta pertinente dejar presentados lo folclórico, lo popular, lo tradicional y lo auténtico,[140] como elementos de una discusión de época que ocupa a estos investigadores, enmarcada en la etnomusicología, en torno a pensar, estudiar y registrar las músicas que distinguen ciertas regiones, en especial, de América y América Latina. En este trabajo se recurre a ciertas referencias de la tradición judía alemana —en particular, a Walter Benjamin y Theodor W. Adorno— con

140 Las discusiones en torno al carácter de lo auténtico, particularmente en el campo artístico, pero también con relación a la cultura en general, superan los objetivos propuestos para este trabajo.

respecto a las implicancias de la tradición. Amerita señalar que, si bien algunas discusiones no son extrapolables entre estas tradiciones, de la lectura de textos de Ayestarán, Vega y algunos críticos de su obra, se puede considerar que hay preocupaciones asociadas a las transformaciones técnicas de la producción cultural del siglo XX, como el surgimiento del cine sonoro.[141]

A partir de aquí, interesa pensar las implicancias de estas discusiones asociadas al análisis del registro de juegos y rondas que presenta Ayestarán.

Aharonián, quien fue el editor del libro (AGU-CDM, 2018), se refiere a las diferencias en los contenidos de la primera versión y la última de los mecanoescritos que acompañaron la película, así como a las de algunos términos que han transformado su significado en estos años. Entre ambas versiones, llaman nuestra atención las titulaciones de los escritos de Ayestarán *Juegos y rondas infantiles del Uruguay* y *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay,* que abren la interrogante acerca de este cambio de adjetivo, de lo *infantil* a lo *tradicional.*

Tradición deviene del término latín *tradere,* «entregar algo que a su vez hemos recibido» (Adorno, 2008, p. 271). La idea de tradición, asociada a la de folclore, es concomitante a la necesaria conservación como posibilidad de la cultura misma. Estas formas de conocer conducen a una desnaturalización tanto del mundo que habitamos como del idealizado mundo infantil. El juego y las canciones infantiles median entre una generación y la siguiente, es una forma de presentación que cuida a los niños del mundo, así como al mundo de los niños (Arendt, 1996).

> Pero, aunque el juego sea en sí un acto más viejo que la cultura en el hombre, estos juegos concretos que se ven en la película satisfacen esa necesidad lúdica de una manera cultural, es decir, de una manera transmitida por hábito societario, por mecanismos no institucionales, de acuerdo con desplazamientos coreográficos, gestos, letras, músicas anónimas que están, por lo general, en poder de grupos económicamente desposeídos, y, lo que es más capital, porque son *supervivencias* de antiguos patrimonios culturales que subsisten y penetran como una silenciosa lanzadera por entre la trama de organizadas instituciones actuales: la escuela, el cine comercial, la radio, la televisión, etc.[142] (Ayestarán, 2018, p. 16)

Estos juegos transmitidos por la oralidad por los «grupos económicamente desposeídos» fuera de los ámbitos institucionales son destacados por Ayestarán por su valor en tanto «supervivencias de antiguos patrimonios culturales». Estas persisten en esa trama institucional y se

141 Un ejemplo de esto puede hallarse en uno de los textos breves escritos por Ayestarán, «Música y cinematógrafo» (1937), en el que se detiene a analizar las particularidades de las formas de arte musical y cinematográfico y realiza una crítica a las formas de ensamblaje de estos dos lenguajes bajo la forma del cine sonoro. «En este sentido, el cinematógrafo europeo puede exponer primores de colaboración entre músico y director cinematográfico, mientras el cine yanqui no ha obtenido aún esa amalgama noble entre el sonido y la visión» (Ayestarán, 1937, s/p). Esto encuentra confluencia epocal y temática con algunos de los ensayos críticos realizados por Adorno y Benjamin.

142 La palabra aparece resaltada en el texto original con cursiva, no tiene otras referencias.

diferencian de lo que en ellas circula por su carácter artesanal y en las que se da, en términos de Adorno (2008), «esa inmediatez del mano a mano» (p. 271). La tradición así entendida por este último es «un mero residuo en el mecanismo social de la mediación universal, en el cual impera el carácter de mercancía de las cosas» (p. 271).

En este sentido, se podría establecer una relación entre estas formas de juego transmitidas oralmente y las de enseñanza de los oficios como herencia de una generación a la siguiente en las dinámicas de la familia que caracteriza las sociedades feudales. Estos juegos y canciones infantiles sobresalen del conjunto de prácticas asociadas a la infancia por su carácter residual en una sociedad burguesa marcada por la condición mercantil de las cosas que acompaña los modos técnicos de producción. «Ya hace mucho tiempo que la técnica nos ha hecho olvidar la mano que la creó y se prolonga en ella» (Adorno, 2008, p. 271).

La sociedad burguesa que pierde las formas de tradición acude a ella como aglutinante, para señalar lo que tiene un valor, y en este acto se aleja de ella; «en la tradición que, siendo algo involuntario, se escapa cuando la buscamos, se vuelve falsa cuando la invocamos» (Adorno, 2008, p. 273). El riesgo que señala Adorno (2008), en particular, en el campo estético del arte, es que incluso las obras de arte importantes del pasado, al ser adoradas como reliquias, se conviertan «en componentes de una ideología que se recrea en el pasado para que en el presente no cambie nada, salvo mediante la sujeción y el endurecimiento» (p. 273).

La infancia como refugio y potencia

De aquí en adelante, cobra significado el lugar de la infancia —en especial, de aquella asociada a los «grupos económicamente desposeídos» (Ayestarán, 2018, p. 16)— como refugio de estas tradiciones folclóricas. El proceso de producción y el registro de la película *Juegos y rondas* pueden ser pensados para analizar de qué manera elementos de la experiencia individual y de los procesos colectivos se mantienen como obras perdurables que se actualizan en el acto y operan en la concreción de ciertas formas de relación entre generaciones.

> A la altura de nuestros estudios de investigación sobre el folclore musical del Uruguay […] podemos comunicar hoy que en este país el niño dispone de más de un centenar de canciones infantiles —115, para ser precisos— recibidas por vía tradicional y oral, y practicadas funcionalmente de forma colectiva, espontánea y vulgar. Sus textos literarios y musicales son anónimos y vulgares. Y lo que es capital: son supervivientes, náufragos culturales que han perdido a sus compañeros de embarcación, que nos cuentan hechos de otras edades; melodías, letras y acciones coreográficas que llegaron braceando hasta la orilla de nuestro tiempo con un vigor y una salud insólitas. (Ayestarán, 2018, p. 18)

El carácter de esa transmisión «espontánea y vulgar», que señala Ayestarán, implica pensar la dinámica de la tradición, que escapa a las voluntades individuales e institucionales, para comprenderla como proceso «cerrado e intransferible» de la cultura, como fuera indicado antes. Estos señalamientos, habilitan al reconocimiento de infancias, en plural, y no una infancia en términos universales. Son determinadas infancias las que, inscriptas en estas tradiciones, operan como refugio y permanencia de estas formas culturales.

Esto nos conduce a pensar el sentido y el lugar de la infancia en los procesos de transmisión asociados a la cultura. Las referencias de Ayestarán dan cuenta de una atención a la infancia como lugar de la cultura, en que ocurren estos procesos de transmisión de los legados. La infancia y los juegos de los niños, lejos de ser una dimensión superflua y secundaria para la comprensión de una cultura, adquieren un rol protagónico en la dinámica de su conservación. El trabajo de Fernández (2006), formulado a partir de una indagación sobre el surgimiento de la idea de infancia y los sentimientos asociados a ella, involucra también el desarrollo de saberes y prácticas específicas que establecen «lo niño» como representación separada del mundo adulto. Sostiene la autora que, en el mundo premoderno, «el sentimiento de la infancia no existía y no podía representarse al niño» (p. 5); cita a Aries y explica que «la infancia se reducía al período de mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma» (p. 5). El auge de las pedagogías del siglo xx asociadas a la infancia establece una relación instrumental con el juego, como medio para medir, evaluar y desarrollar al niño en función de ciertos patrones de referencia considerados «normales». Esto, por un lado, vacía al propio juego en su dimensión de arraigo a una determinada cultura que le da lugar y, por el otro, establece y forja un modelo de infancia asociado a un ideal de hombre y cultura particular.

Los juegos y canciones infantiles son supervivencias que no llegan como meras réplicas de sus formas antecesoras, sino que pasan por al menos dos actualizaciones, según Ayestarán. Una en el adulto, que para transmitir recurre a sus memorias de infancia, siempre incompletas, difusas, algo recreadas, y en el propio terreno infantil, donde lo que se hereda se pone a funcionar en el mundo que lo acoge:

> Como todo hecho de la cultura, tiene sus progenitores, pero el nuevo producto que estos engendran, si bien contiene algunos rasgos de los padres, no son los mismos padres. Ha nacido un nuevo ser, mecanismo este el más frecuentado en el campo de la invención folclórica. (Ayestarán, 2018, p. 21)
>
> El familiar adulto es el portador de ese hecho folclórico que cayó a su vez en *el terreno fértil y plástico de su memoria infantil en otra época*. Pero *la funcionalidad folclórica se produce en el niño actual y allí es donde hay que ir a buscarla*. El adulto, en este caso del cancionero infantil, es un simple portador de gérmenes folclóricos. (Ayestarán, 2018, p. 21)

Esto nos permite pensar el lugar de la infancia no en un sentido cronológico, sino en su dimensión subjetiva o en términos de una «irrupción subjetiva», sea cual fuere la edad del sujeto (Fernández, 2006, p. 3). Estas experiencias asociadas a la vivencia de lo folclórico se conservan como posibilidad en la memoria del adulto, que se potencia en tanto es evocada.

A su vez, el hecho folclórico que llega al niño transmitido «mano a mano», retorna una y otra vez en la escena de su contemporáneo como forma de dominar y penetrar al mundo existente. Como establece Benjamin (2015), la ley de la repetición que domina al juego puede pensarse como la posibilidad de conservación.

> Para él no han de ser dos las veces, sino una y otra vez, cien, mil veces. Esto no es solo el modo de dominar experiencias primitivamente terroríficas mediante el embotamiento, la provocación traviesa, la parodia, sino también la de gozar una y otra vez, y del modo más intenso, de triunfos y victorias. El adulto libera su corazón del temor y disfruta nuevamente de su dicha, cuando habla de ellos. El niño los recrea, vuelve a empezar. La esencia del jugar no es un «hacer como…», sino un «hacer una y otra vez», la transformación de la vivencia más emocionante en un hábito. Porque el juego, y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito. Comer, dormir, vestirse, lavarse tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, al ritmo que marcan las canciones infantiles. (pp. 31-32)

Ayestarán (2018) se aboca a investigar tanto las formas de esa transmisión «mano a mano» como algunas de las transformaciones que se producen en aquello que se difunde «en toda la plenitud terrestre» (p. 18), haciendo alusión a cómo melodías, letras y coreografías pueden variar a la vez que mantener sus rasgos melódicos. En ese sentido, da el ejemplo del arrorró, que está extendido como canción de cuna, a la vez que es una de las *Cantigas de Santa María,* del rey Alfonso el Sabio, encontrada en El Escorial de Madrid, hacia el año 1250 (p. 19).

Otra de las rondas registradas por Ayestarán (2018), «San Severín del monte» o «Los oficios», es descripta por el autor como «la acción del niño de remedar o escoger las artesanías o los oficios de los adultos, está extendida en juegos sobre toda la faz de la Tierra» (p. 61). Analiza las raíces y procedencias de esta ronda con sus variantes, según la región donde se presenta.

En el «texto literario» se transcribe: «San Severín del monte, San Severín cortés, ahora que soy cristiano aquí me hincaré. Hacen así, así las planchadoras. Hacen así, así me gusta a mí» (pp. 64-65). En esta segunda parte, se va cambiando de oficio, los más recurrentes son planchadoras, peinadoras, carpinteros, herreros, pintores, «hasta que abandonan el juego por cansancio o por no ocurrírseles ya oficio que imitar» (p. 67).

Ronda «San Severín del monte» o «Los oficios». Fotograma de película del acervo del Archivo General de la Udelar. Título: *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. Fecha de creación: 1966.

Reflexiones finales

En este trabajo se procuró abordar desde diferentes aristas parte de la producción intelectual y artística de Lauro Ayestarán. Esto implicó trascender su figura, para dimensionar cuándo, con quiénes, desde qué lugares elaboró su obra.

En este sentido, nos interesa, por un lado, comprender el valor de su producción en el momento en que la realizó, cuando Ayestarán y los intelectuales de la época se presentan como vanguardistas en las formas de investigar y generar conocimiento sobre el bagaje musicológico y cultural de nuestra región respecto a los procesos globales. Y en este marco, procurar aproximarnos a los sentidos y discusiones en torno a la idea de tradición, asociada a lo popular y lo folclórico, así como al rol otorgado a la infancia en estos procesos.

Por otro lado, buscamos saber cómo el legado de la obra de estos intelectuales contribuye a pensar el lugar de la infancia y la tradición en la cultura contemporánea. Con este último propósito, las indagaciones respecto a la idea de tradición nos movilizan, ya que nos hace preguntarnos acerca de la categoría de los juegos tradicionales, relevante para el campo de la educación y de la educación física en particular. ¿En qué medida es importante considerar el carácter tradicional de estos juegos en el presente? ¿Qué carácter podría tomar su transmisión en un escenario que coloque el valor de la tradición como problema más que como justificación de su relevancia? Al respecto, Adorno (2008) afirma:

> No olvidar la tradición, pero no adaptarse a ella, significa confrontarla con el estado de la conciencia alcanzado, el más avanzado, y preguntar qué aguanta y qué no. No hay un almacén con existencias eternas, y tampoco puede haber unas lecturas fijas. Pero sí hay una relación con el pasado que no conserva, pero que ayuda a sobrevivir a las cosas que son insobornables. (p. 276)

Elevar la tradición sin doblegarse sería la tarea desde su perspectiva, lo que implica despojarse de su autoridad mítica y establecer una relación crítica con ella, necesariamente desde un tiempo presente en el que cobra nueva vida y significado. La propia obra de Ayestarán constituye un aporte acerca del carácter tradicional de ciertos juegos, que se diferencian de otras formas. Asimismo, no habría que considerar esta labor como terminada, sino como un legado que requiere de una lectura desde el nuevo presente que interpela.

> Articular históricamente el pasado no significa conocerlo «como verdaderamente ha sido». Significa adueñarse de un recuerdo tal como este relampaguea en un instante de peligro. Para el materialismo histórico, se trata de fijar la imagen del pasado tal como esta se presenta de improviso al sujeto histórico en el momento del peligro. El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a aquellos que reciben tal patrimonio. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de ser convertidos en instrumento de la clase dominante. (Benjamin, 2010, p. 66)

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I. Prismas. Sin imagen directriz. Obra completa 10/1.* Akal.

Ainsa, F. (2008). Los 60: años de euforia y crisis. *Nuestra América,* 6, 285-302.

Archivo General de la Universidad de la República, Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. UDELAR.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios para la reflexión política*. Península.

Ayestarán, L. (1937). Música y cinematógrafo. *Anales*, CXV, XI, Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán.

Ayestarán, L. (1957) A propósito del nacionalismo musical. *Clave*, año VI, 25, 5-7. Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán.

Ayestarán, L. (2018). Juegos y rondas tradicionales del Uruguay (pp. 15-74). En Archivo General de la Universidad de la República, Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán, *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. UDELAR.

Bailón, M. (2007). 1975: año de la orientalidad: El cuerpo/moral en el proceso de reorganización nacional. *Educação Temática Digital*, 8, número especial, 290-313.

Benjamin, W. (1936). *El narrador.* Taurus, 1991.

Benjamin, W. (2010). *Ensayos escogidos* (59-72). El Cuenco de Plata.

Benjamin, W. (2015). *Juguetes.* Casimiro.

Broquetas, M. (2014). *La trama autoritaria: derechas y violencia en Uruguay (1958-1966)*. Banda Oriental.

Caetano, G. y Rilla, J. (1998). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur.* Colección CLAE. Fin de Siglo.

De Sierra, C. (1990). El semanario *Marcha*: una conciencia de la fragilidad nacional en un contexto internacional amenazante (Uruguay, 1939). *América: Cahiers du CRICCAL*, 4-5, 333-346. Recuperado de https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/11664/1/De%20Sierra%20-%20El%20semanario%20Marcha.pdf

Fernández, A. M. (2006). «Lo niño» y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital,* 8, número especial, pp. 20-48. ISSN: 1676-2592.

Fernández Calvo, D. (2013). El «maestro» Carlos Vega. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega*, 27, 27. Recuperado de https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/993/1/maestro-carlos-vega-fernandez-calvo.pdf

Fraser, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. *Ayer, Revista de Historia Contemporánea,* 12. Recuperado de https://revistaayer.com/articulo/1138

Marino, A. (2006). *Cine argentino y latinoamericano: una mirada crítica.* Nobuko.

Markarian, V. (2022). *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat.* Estuario.

Martín, A. (2011). Investigación en folclore, *Revista de Música Clang*, pp. 17-22. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49590/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Seré, C.; Scarlato, I. (2021). Imágenes de la cultura: sobre la recuperación de la película *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay* (1966). En: Galak, E.; Gomes, I. *Cuerpos, políticas y estéticas. Artefactos culturales, arte y educación.* Teseo.

Seroussi, E. (2014). Reseña de Ayestarán, Lauro. Textos breves. Compilación y prólogo de Coriún Aharonián. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. *El oído pensante*. 4(1), 2016. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5767048

Vich Montaner, J. (2007). Alan Lomax. El rastreador de (nuestras) canciones. *Ladinamo, 23.* Recuperado de http://www.ladinamo.org/ldnm/articulo.php?numero=23&id=584

Dibujos

ZARANDEO Y
KATUNGA KARA KATUNGA
KATUNGA KARA KATUNGA
FLOREO ...

EL MODELO QUE SE
PERDIÓ
BLANES

LA FAROLERA

PAÍS DE LA MEDIANÍA

BV
BA
LUUU
LA REGLA AUREA

NO PASARÍNO
NO PASARÍNO
PASARÍNO

VALORES
CARIDAD
BENEFICIENCIA
ASIS-
TENCIA
LA BANDERA PATRIA
NACIONALES

ENGLISH — CLASS
THIS IS A HORSE
MILITARY BOOT
WHO IS SHE?
THIS IS A BALL

CANCIONES
PARA
NO
DORMIR
LA
SIESTA

ORIGEN
EXILIO
EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA
CIENCIAS NATURALES
N
E
URUGUAY
BRASIL
INSILIOS
IDIOMA ESPAÑOL
HISTORIA NACIONAL
S
W

LIBRE EXPRESIÓN
NATURALEZA MUERTA

Los autores

Ana María Fernández Caraballo: Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Psicología y Educación, licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República [UDELAR]) y licenciada en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], UDELAR). Profesora titular en el Instituto de Psicología Clínica ([IPC], Facultad de Psicología, UDELAR) y en el Departamento de Educación y Aprendizaje (DEyA) del Instituto de Educación (FHCE, UDELAR. Directora del grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis (EEAP), de la línea «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay» y del proyecto Concepción del Psicoanálisis con Niños en el Uruguay (IPC, Centro de Investigación Clínica en Psicología, Facultad de Psicología, UDELAR). Investigadora Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), psicoanalista, miembro de la Ecole Lacanienne de Psychanalyse. amfernandezcaraballo@gmail.com.

Alejandra Capocasale Bruno: Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina). Diplomada superior en Educación (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Docente efectiva del Área Sociológica (Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública). Profesora adjunta del Área Teórico-Metodológica (Escuela Universitaria Centro de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UDELAR). Profesora de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Codirectora de «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay». Exdirectora del Centro de Posgrados Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública). alecapocasale@gmail.com.

Susana Martínez: Doctora por la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, Argentina. Profesora titular y coordinadora del Programa Diagnóstico y Evaluación Psicológica del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Miembro de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL) y de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API). licsumart@gmail.com; sumart@psico.edu.uy.

Magdalena Filgueira Emeric: Doctora en Psicología (Facultad de Psicología, UDELAR). Profesora agregada del Instituto de Psicología Clínica, Programa Psicoanálisis en la Universidad (Facultad de Psicología, UDELAR). Psicoanalista de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU). Docente titular, supervisora y psicoanalista del Instituto Universitario de Posgrado en Psicoanálisis (IUPP, APU). Miembro representante por Latinoamérica a la Junta Directiva de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API) (2023-2025). Directora de Publicaciones de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL) (2020-2022). mfilgueira.mefe@gmail.com.

Magalí Pastorino: Doctora en Educación (FHCE, UDELAR). Profesora agregada del Departamento de las Estéticas (IENBA, UDELAR). Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, UDELAR). magalipastorino@gmail.com.

Limber Santos: Magíster en Educación, Sociedad y Política (Flacso Uruguay), magíster en Enseñanza Universitaria (FHCE, UDELAR). Profesor adjunto del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, del Instituto de Educación (FHCE, UDELAR) y director de la línea de investigación «Estudio de la didáctica multigrado». limbersantos@gmail.com.

María Cecilia Ruegger: Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales (ISEF, UDELAR). Codirectora del grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo, del mismo departamento e inscripto en CSIC. ceciliaruegger@gmail.com.

Karen Kühlsen: Maestranda en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Región de la Cuenca del Plata (FHCE, UDELAR). Profesora adjunta del Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio (ISEF, UDELAR), codirectora del grupo de investigación Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF, CSIC, UDELAR y Núcleo Educación por la Integración [NEPI], Asociación de Universidades Grupo Montevideo [AUGM]). karenkuhlsen@gmail.com.

Martín Caldeiro: Magíster en Educación Física (Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC]). Profesor Adjunto del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio. Responsable del grupo de investigación Estudios Culturales y Sociales del Juego y de lo Lúdico (ISEF, UDELAR). martincaldeiroisef@gmail.com.

Inés Scarlato: Doctoranda en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata). Asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio (ISEF, UDELAR) y codirectora del grupo de investigación Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF, CSIC, UDELAR y NEPI, AUGM). iscarlato.isef@gmail.com.

Camilo Rodríguez: Magíster en Enseñanza Universitaria (FHCE, UDELAR). Asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio (ISEF, UDELAR). Miembro de los grupos de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, y Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISGEF, UDELAR). camilo.rodriguez.ur206@gmail.com.

Anahí Lagos: Licenciada en Artes Plásticas y Visuales (Facultad de Artes, UDELAR). Participante de líneas de investigación en arte, dentro del desarrollo de prácticas artísticas en la pintura y la intervención. anahilagos@gmail.com.

Iael Acher: Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, UDELAR). Ayudante del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, UDELAR, acher.iael@gmail.com

Silvana Espiga: Doctora en Educación (FHCE, UDELAR). Docente efectiva de Historia e Historia de la Educación (CFE, ANEP). Dirige la línea de investigación que se centra en la historia social de la educación y las representaciones sociales de la infancia de fines del siglo XIX y principios del XX. silvanaespiga2@gmail.com.

Laura Osta: Doctora en Historia Cultural (UFSC). Docente de Historia (CFE, ANEP). Profesora en Flacso Uruguay y en la UDELAR. Docente de la Universidad de Montevideo. lauosta@gmail.com.

Luz Costa: Magíster en Educación, Sociedad y Política (Flacso Uruguay). Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR). Docente efectiva del Área Filosófico, Histórico, Pedagógico del Consejo de Formación en Educación (CFE, ANEP. luzcostafer@gmail.com.

Adriana de los Santos: Magíster en Enseñanza de Inglés (University of Southampton, Reino Unido). Profesora de Didáctica del Inglés (CFE, ANEP). uy.adrianadelossantos@gmail.com.

Gabriela Ferreira: Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teoría y Prácticas en Educación (FHCE, UDELAR). Docente efectiva del Área Pedagógico, Histórico, Filosófica (CFE, ANEP). gferreiraolaso@gmail.com.

María Graciela García: Magíster en Educación, Sociedad y Política con mención en Gestión en Instituciones Educativas (Flacso Uruguay). Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación (Universidad Católica del Uruguay). Docente efectiva de Química (DGES, ANEP). maragraquim@gmail.com.

Paula Gauna: Licenciada en Psicología y maestranda en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, UDELAR). pau.gauna@gmail.com.

Lorraine Baker: Licenciada en Psicología (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Psicoanalista. lobaker88@gmail.com..

María Cristina González: Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, UDELAR). Especialista Universitaria en Planificación y Gestión de Intervenciones de Cooperación para el Desarrollo (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Universidad Nacional de Educación a Distancia de España). gonzalezgossio@gmail.com.

PASA
NO PASARÁN
NO PASARÁN
PAÍS DE LA MEDIANÍA
BU BA LUUU
LA REGLA AUREA
LA FAROLERA
CANCIONES PARA NO DORMIR LA SIESTA