

El lugar social y pedagógico de las infancias en la perspectiva de Leonor Hourticou y Luisa Luisi

The social and pedagogical place of childhoods from the perspective of Leonor Hourticou and Luisa Luisi

Silvana Espiga Dorado*

Resumen

Este estudio se inscribe en una coyuntura de transición de los modelos pedagógicos tradicionales a nuevas metodologías de enseñanza, no exento de disputas curriculares y políticas. A partir de un enfoque descriptivo y relacional referiremos a los discursos y argumentos de Leonor Hourticou y Luisa Luisi respecto al rol de la escuela, las prácticas de enseñanza y el lugar pedagógico de las infancias desde la injerencia del escolanovismo. La discusión del artículo se centra en los aspectos que posibilitaron o limitaron la incorporación de los principios escolanovistas. Desde el conocimiento de los principios y experiencias escolanovistas estas dos maestras problematizan y reflexionan de manera situada las implicancias de las concepciones infantiles en los hechos educativos cotidianos. En particular, se focaliza en la (des)obediencia infantil y el orden en el aula.

Palabras claves: escuela nueva, obediencia, pedagogas, infancias.

* Consejo de Formación en Educación (CFE)-ANEP. Flacso Uruguay. Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ANII. Correo electrónico: silvanaespigaz@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Espiga Dorado, S. (2026). El lugar social y pedagógico de las infancias en la perspectiva de Leonor Hourticou y Luisa Luisi. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*.



Abstract

The proposed topic falls within the context of transition from traditional pedagogical models to new teaching methods yet considering political and curriculum decisions. From a descriptive and relational approach, we refer to the discourses and arguments put forward by Leonor Hourticou and Luisa Luisi regarding the role of the school, teaching practices, and the pedagogical positioning of childhoods within the framework of the New School movement. The article's discussion focuses on the aspects that enabled or limited the incorporation of Scholanoivist principles. Drawing on their knowledge of Scholanoivist principles and experience, these two teachers problematize and reflect in a situated manner the implications of children's conceptions in everyday educational situations. Emphasis will be placed on one of the Scholanoivist principles: positive sanctions for children's (dis)obedience and order in the classroom.

Keywords: new school, obedience, pedagogues, childhood.

Introducción

En efecto, en el hecho educativo, de cuyo conocimiento y realidad se encarga la pedagogía, intervienen diversos factores: biológicos unos: la naturaleza psicobiológica (personalidad, herencia, diferencias de raza, sexo, edad, etcétera), medio físico ambiente; históricos otros: lenguaje, religión, tradición, cultura, costumbres, leyes, etcétera; sociales aun: familia, escuela, organizaciones culturales, medios de información y comunicación, influencia y sugestión colectivas, etcétera (Jesualdo Sosa, 1968: 10).

Este artículo hace énfasis en la lectura de documentos que muestran la incidencia del escolanovismo en la construcción de nuevas formas vinculares en el aula desde la perspectiva de Leonor Hourticou (1872-1941) y Luisa Luisi (1883-1940). Para dar cuenta de estas dimensiones se abordarán los siguientes textos: *Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma* (1919), y *El momento actual en pedagogía* (1928) de Hourticou, e *Ideas sobre educación* de Luisi (1922). Si bien varios maestros y maestras uruguayos contribuyeron a estas cuestiones, la selección de estas maestras se fundamenta en que ambas ocuparon cargos institucionales relevantes, y mantuvieron un vínculo político y social sostenido con la educación pública. Principalmente, los textos seleccionados dan indicios de la problematización de las prácticas escolares en relación con las taxonomías emergentes de las infancias, y los nodos de discusión propuestos para el análisis son referencia de la difusión de las concepciones circulantes.

Hacia fines de la década de 1920, para las autoridades educativas fueron evidentes los límites de la escuela tradicional; “la escuela pública era un gran mito atravesado por duros y certeros dardos de realidad” (Ruiz, 1997: 48), por lo cual la mirada triunfalista sobre la escuela estaba en crisis. Es así como, se cuestionaron los elementos constitutivos de vínculos escolares y los métodos de enseñanza tradicionales.

Cabe mencionar que, durante las primeras décadas del siglo xx se difundieron y estudiaron una pluralidad de pedagogos y modelos educativos alternativos a la escuela intelectualista y normalista. A partir de viajes, obras y congresos, maestros y autoridades accedieron a enfoques y experiencias de la escuela activa desde los trabajos de Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), Ferrière (1879-1960) y Decroly (1871-1932), entre otros. En términos generales, la Escuela Nueva fue un movimiento plural, sus ideas presentan corrientes pedagógicas que expresan diferencias en asuntos relativos a la naturaleza del niño, el pensamiento paidocéntrico, las prácticas pedagógicas, los formatos escolares y los métodos de enseñanza, descentrando la mirada en el docente. Desde perspectivas funcionalistas, genetistas, higienistas, eugenésicas, psico-biologicistas, psicosociales y sociales, se procuró atender el cómo debía educarse al niño. Jeusaldo Sosa (1968) subraya que lo nuevo en la escuela activa radicó en centrarse en discutir el cómo en vez del qué. Por lo cual, las aulas se constituyeron en “laboratorios de pedagogía práctica en las que se ensayarían todo tipo de experiencias, y las más exitosas en términos de eficacia se trasladarían, casi por ósmosis, a las escuelas públicas” (Del Pozo, 2002: 50). Con respecto a esto último, veremos que la cuestión de “ósmosis” en el caso de Uruguay pasó por un tamiz de reflexión, centrado en el carácter particular de las escuelas públicas.

En definitiva, puede decirse que el acercamiento a nuevos modelos educativos (por momentos excluyentes) posibilitó un ambiente de discusión que puso en la mira al aula moderna, el rol social y pedagógico de las maestras y de la niñez. Estos saberes no sólo redefinieron los aspectos vinculares, sino también la necesidad de pensar otras modalidades curriculares e incluso materiales. Lo cual involucró tensiones epistemológicas en las que, como señala Caruso el “naturalismo pedagógico [sostuvo] una relación compleja con la escuela [...]” (2001: 99). En relación con las prácticas educativas, el escolanovismo implicó “luchar contra la concepción pasiva y receptiva del alumno, rechazar el silencio lector y los ejercicios mecanicistas, abandonar el memorismo, trascender la relación dual de dar/tomar la lección y superar la dictadura del texto como soporte único del programa” (Escolano, 2006: 329), aspectos que habían caracterizado la escuela del siglo xix y la formación normalista.

Por otra parte, el aporte de estas corrientes pedagógicas fue puesto en diálogo con otros campos de conocimiento como el de la psicología, la puericultura, la pediatría, el higienismo e incluso el jurídico, una mixtura de hibridación epistemológica que se traduce en los documentos y lenguaje de la época. Además de atender a la centralidad político-social en la que se instituyó a la infancia como constructo. Esto implica asumir que “la infancia se caracteriza por su relevancia pública como *medio emergente de educación y formación* que se combina con la naturaleza mediática básica de la educación institucionalizada [...] y también la modifica” (Caruso, 2025: 182), argumentos que se manifestaban claramente en las miradas políticas e higienistas. En tal sentido, la infancia pasó a ser una cuestión pública, y la escuela fue el medio para operar la acción del Estado (en convivencia con el saber médico-higienista y jurídico).

El inicio del siglo xx dio cuenta de la centralidad que tuvo la cuestión social de la infancia. Los temas vinculados con la mortandad, al trabajo infantil, la minoridad, el abandono, el alcoholismo, la tuberculosis y el analfabetismo (Armus, 2005; Alpini, 2018) y las instituciones que atendían a la niñez evidencian la preocupación por esta población vulnerable.¹ En lo educativo, se comenzó a discutir respecto a la educación para niños “anormales” (ciegos, sordomudos, con problemas psiquiátricos o con retardo infantil) (Espiga, 2015, 2021; Darrigol, 2024) creando formatos escolares específicos (escuelas al Aire Libre, Escuela para ciegos, Colonias de vacaciones para niños débiles, etcétera). De manera análoga, el Segundo Congreso Americano del Niño celebrado en Montevideo en 1919 “generó importantes debates públicos y estudios dentro de miradas médicas, jurídicas, pedagógicas y asistenciales que identificaban en ese sector social el porvenir posible de sus naciones” (Silveira Netto Nunes, 2012: 275).² En 1928 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN) dispuso que el

¹ “En 1934 se produce la creación de 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: 15).

² “Cuando se trató de institucionalizar el movimiento de los CPN [Congreso Panamericano del Niño] por medio del IIAPI [Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia] las articulaciones principales fueron lideradas por el médico uruguayo doctor Luis Morquio, con la colaboración de innumerables médicos y otras personas relacionados con la infancia, especialmente argentinos y uruguayos [...] En el CPN, celebrado en Uruguay en 1919, Morquio presentó un primer proyecto de estatuto para la institucionalización de una Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia (OIAPI) cuyo objetivo sería constituirse en un ‘centro de estudios, de acción y de propaganda en América’, de todas las cuestiones referentes al niño”. Además, debería ser “un organismo oficial, de todos los países de América de que suscriban, teniendo su asiento en la ciudad de Montevideo” (Silveira Netto Nunes, 2012: 284).

congreso anual de inspectores abordará la “Lucha contra el analfabetismo” y “El problema de la niñez desvalida al abandonar las escuelas primarias”, entre otros temas (CNEPN, 1942: 24).

Los distintos congresos permitieron establecer redes de circulación de conocimiento, difusión y cooperación en clave local y transnacional. Las legislaciones escolares, las publicaciones de los *Anales de Instrucción Primaria* y enciclopedias de educación dan cuenta de la promoción y difusión de categorías, saberes y metodologías educativas. Uno de los aspectos que se puede evidenciar en los textos es la centralidad que se le dio a la comprensión pedagógica y psicosocial de las infancias. Sin dejar de lado el alcance político en la formación cívica de la niñez. Dicha dimensión se interpreta en las palabras del inspector nacional de la Dirección General de Instrucción Pública, Abel Pérez³:

La preparación completa de un niño en la Escuela es una obra grande y noble, porque es la preparación de un ciudadano, de un obrero fecundo para la vida nacional; la preparación de una mujer es una obra más grande y decisiva aún, porque es la edificación de un nuevo hogar, de un nuevo templo consagrado a la familia, que es el elemento generador de la patria (1901: 9).

En tal sentido, la escuela operó como una tecnología en la que se proyectaron y articularon las aspiraciones de la sociedad moderna como: la ideología del progreso, la confianza en la humanidad, la ciencia, la razón y el valor de la cultura letrada.⁴ Y produjo una “nueva subjetividad: la ciudadanía nacional” (Rodrigo, en Grinberg y Levy, 2006: 61) que aspiró a un imaginario nacional unívoco y socialmente homogéneo. Pero, en sociedades desiguales y heterogéneas la escuela también se instituyó en un espacio que posibilitó el ingreso de los sectores populares a la educación formal, aspecto central en la sociedad uruguaya y en los debates pedagógicos.⁵

³ Abel J. Pérez fue Inspector Nacional de 1900 a 1918, Greisig lo define como “hijo del laicismo francés y claro exponente de los perfiles republicanos del primer batllismo” el cual por su amplio período de actuación fue, para la autora, “un gran modelador de identidad y ciudadanía” (en Caetano, 2013: 312).

⁴ “El impulso batllista de extender el acceso a la educación significó —especialmente a partir de la presidencia de Claudio Williman (1861-1934) en 1907 y la segunda presidencia de Batlle y Ordóñez (1911)— un avance significativo, rompiendo en buena parte, las vallas económicas que impedían el acceso a la cultura de vastos sectores y alimentando la expectativa de ascenso social cada vez más arraigada en el imaginario colectivo” (Garay, 2017: 50).

⁵ A partir del decreto-ley de 1877 la educación uruguaya estableció definitivamente la gratuidad y obligatoriedad, innovó en el carácter gradual y mixto de los cursos y puso en marcha un sistema secularizado. Es en este

En Uruguay, la difusión del escolanovismo se dio a partir de los viajes de los maestros y maestras a países referentes, la participación en las conferencias pedagógicas,⁶ la circulación de libros y la traducción de artículos en los *Anales de instrucción primaria*, la circulación de la *Revista de modernos estudios pedagógicos y sociales*, o de la *Escuela Activa, revista de estudios pedagógicos*, y la participación en congresos pedagógicos. A su vez, por parte de las autoridades públicas hubo un apoyo expreso en promover estas experiencias. En 1930, el nuevo director del Consejo Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN) el psiquiatra Santín Carlos Rossi (1884-1936)⁷ propuso difundir esta corriente: “He venido al cargo con ideas pedagógicas distintas de las que se aplicaban y continúan aplicándose en la difusión de la instrucción primaria”. Consideraba que el sistema escolar debía cumplir los principios de la “Escuela de la vida, por la vida y para la vida” de Decroly (Rossi, 1933: 4). Si bien reconocía el peso y permanencia de la tradición de la “escuela nacional” (1933: 32), entendía que el educador podía “salir del molde pedagógico de la escuela intelectualista” (1933: 33) y tener espacios para desarrollar con “el más amplio criterio” un trabajo que le permitiera hacer “razonar a sus alumnos” dejando de lado la tradición memorística:

contexto institucional que se discutió el alcance social de la escuela, en relación con las ideas republicanas y la formación cívica. A nivel institucional, en 1918 se aprobó la ley que creó el Consejo Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN, 1918-1972), en sustitución de la Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP).

⁶ La primera Memoria 1876-1877 de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) Reglamentó las Conferencias de Maestros. “Art. 2º. Objeto primordial de las Conferencias de Maestros es el de aunar esfuerzos del preceptorado y dirigirlos a la consecución del procedimiento más apropiado para cumplir satisfactoriamente los deberes inherentes al ejercicio del magisterio, así como de afirmar a los menos versados en el conocimiento de las materias que constituyen el programa didáctico [...]” (p. 35). Las Conferencias pedagógicas se organizaban en la ciudad y la campaña, en particular la DGIP consideró la necesidad “evidente y notoria de perfeccionar en el arte de enseñar al personal docente de campaña [...]” (Varela, 1889: 167).

⁷ El doctor Santín C. Rossi ocupó la presidencia del Consejo a partir del 22 de enero de 1930, sustituyendo al doctor Eduardo Acevedo, hasta 1933. Se graduó de la Facultad de Medicina en 1911 y trabajó como médico en el Hospital Vilardebó. Dirigió por varios años la Colonia de Alienados (Colonia Etchepare). Además, fue ministro de Instrucción Pública y diputado. Desde su cargo impulsó los principios de la escuela activa. Se había adherido a la obra de Julio C. Grauert y Pedro Ceruti Crosa, *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*. “En ella se había sostenido no sólo la conveniencia del monopolio estatal de la escuela primaria —proyecto largamente acariciado por los sectores más radicales del batllismo—, sino una reforma sustancial de la familia y de la sociedad, en tiempos donde la patria potestad y la libertad de enseñanza eran duramente cuestionados. Este texto, convertido en lectura obligatoria de los programas de Didáctica de los Institutos Normales, había sido reiteradamente esgrimido por los sectores conservadores como una prueba irrefutable de lo que consideraban *la entronización del sovetismo* en la enseñanza” (Ruiz, 1997: 37).

[...] todas las condiciones en que se desarrolla la enseñanza gravitan para mantener aquella trilogía de maestro como primer motor, conocimiento analítico como finalidad y examen como medida de rendimiento, que caracteriza la enseñanza en la pedagogía herbartiana. Una vez más, hago constar que el maestro nacional cumple esta tarea así delimitada con el más amplio criterio que el marco le permite [...] intenta hacer razonar a sus alumnos sobre el conocimiento que le transmite, hasta que suponga que el niño ha “comprendido” lo que el maestro le ha dicho, pero este noble empeño del maestro no cambia el molde pedagógico de la escuela (Rossi, 1933: 33).

En tal sentido, el inicio del siglo xx fue propicio a la recepción, circulación, apropiación, producción de nuevos discursos y creación de formatos y metodologías escolares. Es en este contexto que Leonor Hourticou y Luisa Luisi problematizan respecto a las formas vinculares en el aula, atendiendo a las nociones de disciplina, obediencia y confianza pedagógica.

Si bien estas maestras no ocuparon cargos de inspector nacional en la DGIP o en el CNEPN, en diversos documentos se pueden identificar iniciativas respecto a incluir en el aula metodologías de enseñanza centradas en los niños y las niñas. Un aspecto común en las trayectorias de Hourticou y Luisi fue su acción permanente desde diversos ámbitos institucionales educativos, la confianza depositada en la escuela pública tanto para el cambio social y humano como para el magisterio. De los docentes, reconocen la centralidad política y social como mediadores en el conocimiento y con respecto al acercamiento social entre la escuela y el hogar. En sus textos se identifica la complejidad de los procesos de escolarización y de las prácticas de enseñanza en su dimensión social, política, emocional, afectiva y pedagógica. Por último, el siguiente apartado se presenta a los efectos de situar la incidencia política en la promoción, producción y circulación de las ideas.

Escuela y política

La educación es política y no está dissociada de los contextos ideológicos. El periodo del reformismo batllista (1900-1929) fue propicio para la circulación de las nuevas ideas y proyectos. Las autoridades educativas posibilitaron viajes, encuentros, debates y prácticas. En su *Memoria* (1933) Rossi (batllista) presentó un recorrido de la historia de la escuela uruguaya (urbana y rural) y de pedagogos

de la Escuela Nueva, contraponiéndola con la tradición intelectualista. Estudia la “escuela nacional” (Rossi, 1933: 32) para comprender la implicancia de las nuevas orientaciones. Rossi mostró claramente el aporte pedagógico y el lugar que tuvo el niño o la niña en la escuela activa. En aquel momento, la discusión no estuvo centrada en los programas, sino en los métodos de enseñanza y en la formación normalista. A pesar de ello, reconoció que la escuela uruguaya aún se caracterizaba por un “tipo de enseñanza de programa enciclopédico, constituido por conocimientos analíticos y sin conexión entre ellos, transmitidos por el maestro al alumno en lecciones fragmentarias, de tiempo determinado” (1933: 33). Esta observación, da cuenta de la permanencia de prácticas áulicas tradicionales. En este periodo convergen la tradición pedagógica y la experimentación. A pesar de la intención política de promover el escolanovismo, identifica en la “esfera oficial” ciertos reparos y desacuerdos:

[...] suponiendo que la causa del desacuerdo entre el avance de las doctrinas pedagógicas y el estancamiento de las prácticas de enseñanza en la esfera oficial se debe a que todavía no se ha aceptado universalmente la fórmula escolar que traduzca la psicología y la pedagogía del siglo xx, lo que obliga a las instituciones oficiales, que tienen una responsabilidad superior a la de los pedagogos independientes y constructivos, a esperar los resultados de la experiencia de otros países antes de adoptar las fórmulas que se proponen para la aplicación de principios doctrinarios que se encuentran aceptables (Rossi, 1933: 35).

Rossi fue consciente de que por encima de las innovaciones estaba la responsabilidad del Estado de velar por el bien de la educación pública. Esto implicaba difundir metodologías de enseñanza aprobadas y comprobadas, circunstancias que ella entendía aún no eran propicias, dado lo limitado de las experiencias. Aun así, confiaba en que los cambios en la escuela y la educación (urbana y rural) garantizaran una “democracia auténtica” (1933: 40).

En 1933 con el golpe de Estado de Gabriel Terra (1873-1942) se dio un viraje político conservador. En su *Memoria* (1934), Williman (1896-1980)⁸ sostuvo que el problema en la escuela radicaba en las visiones y acciones dicotómicas que podían tener los maestros y la falta de adaptaciones a la realidad de la escuela uruguaya.

⁸ El arquitecto José Claudio Williman Martínez era hijo de Claudio Williman (1867-1934) (presidente uruguayo entre 1907 y 1911). El 31 de marzo de 1933, “el presidente Terra despertó al Uruguay de su ‘sueño liberal’ [...] el Consejo de Enseñanza Primaria fue desmantelado” (Ruiz, 1997: 35). Williman fue designado para ocupar la Dirección del Consejo de Enseñanza Primaria.

Los hombres que han intervenido, en los últimos años, en la dirección de la enseñanza primaria en nuestro país, con un empeño y una nueva fe que no puede discutirse, han cometido el error de la unilateralidad. Unos han pretendido transportar íntegramente la “escuela activa”, adoptarla totalmente, adoptarla sin adaptarla, sin tener en cuenta que es un ensayo, que se discute su eficacia, que tiene aspectos muy vulnerables y que no es aplicable, con sus características de origen, a nuestro medio rural, el gran problema de nuestra enseñanza pública. Otros, cayendo en el error contrario, igualmente censurable, se han transformado en defensores encarnizados e intransigentes de la escuela varelana (Williman, 1934: 11).

Williman entendía que las innovaciones pedagógicas discutidas en los últimos treinta años habían desviado la atención del objetivo social y político de la escuela: la enseñanza moral.

En los últimos años las autoridades de Educación Primaria han descuidado el aspecto moral de su función, la educación del carácter, aspecto quizá el más importante de la educación. Bien es verdad que en él colaboran la escuela y el hogar. Pero, por lo mismo, no puede contarse mucho con el actual hogar nacional, casi inexistente en los medios rurales, y desorientado en los medios urbanos, por eso mismo debe la escuela intensificar su acción moral. [...] Debe volverse entonces a la lectura moralizante (1934: 5).

El pensamiento de Williman fue conservador y clasista. Desconfió del “hogar nacional”, y de su participación en las cuestiones públicas. Era competencia exclusiva de las autoridades definir cómo y en qué educar al “pueblo”: “Nuestra escuela es para el Pueblo y debe mantener contacto permanente con el Pueblo y exigirle su apoyo moral. Mas la intervención del Pueblo en la actividad escolar no debe llegar nunca a la esfera técnica” (1934: 26). Las nuevas circunstancias políticas pusieron en puja las miradas reformistas y las conservadoras respecto al rol de la escuela, en este contexto la figura del maestro fue central para sostener en el aula los cambios y prácticas que previamente se habían incorporado.

Leonor Hourticou

Leonor Hourticou (1872-1941) egresó con 15 años en 1887, tuvo a su cargo un aula como maestra de primer grado, continuando sus estudios para ejercer como maestra de segundo y tercer grado. Cursó con la maestra Enriqueta Comte y Ri-

qué (1866-1949),⁹ y tuvo a su cargo aulas de niños de tres años, y de jóvenes en la Escuela de varones (Reducto). Entre 1903 y 1911 fue directora de la Escuela de Aplicación de Señoritas, y en 1911 fue designada para ocupar la dirección del Instituto Normal de Señoritas. Algunos de sus trabajos publicados fueron: “Economía doméstica infantil”, “Orientación de estudios normales”, presentados en los Congresos Panamericanos; y artículos sobre la “Enseñanza de la moral”, “La intuición en la enseñanza”, “Clasificación de los escolares: su función protectora del niño y sus ventajas para la educación”, “El momento actual de la pedagogía”, publicados en la revista *Anales de Instrucción Primaria*. A su vez, fue la primera mujer en integrar la Comisión Departamental de Instrucción Pública, en 1915 (Pinto, 1925).

De su producción se seleccionó su trabajo “Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma” presentado en el Segundo Congreso Americano del Niño de 1918. Este trabajo da cuenta de la correlación de modelos y concepciones vigentes de la infancia y “El momento actual de la pedagogía” (1928). Texto en el que presenta los ideales característicos de los aportes de Montessori (ideal individualista), de Dewey y Ferrière (ideal social), de Decroly (fin cultural), de Miss Parkhurst (Escuela laboratorio) y de Kerschenteiner (fin práctico). En este trabajo Hourticou especifica las similitudes y particularidades de las corrientes. En las ideas de Pestalozzi y Froebel identifica el propósito central del maestro “servir al niño satisfaciendo sus necesidades inmediatas para prepararle para un porvenir mejor” (1928: 176).

En su conferencia “Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma” explicó las causas de la desobediencia desde una mirada paidocéntrica. Este texto expresa algunos de los principios de la escuela nueva ya que se apela a la voluntad, la autonomía y al interés del niño. En su conferencia sostiene que la obediencia no debía ser el objetivo de la acción educativa, y que un niño obediente no es sinónimo de buen alumno, poniendo en evidencia preceptos contruidos desde la escuela decimonónica. Hourticou establecía una relación entre virtud y obediencia:

⁹ Fue fundadora del primer jardín de infantes público, en 1892. “Enriqueta Compte y Riqué tenía sobre el pensamiento y la obra de Federico Fröbel. Durante los diez meses de viaje, analizó la aplicación efectiva de las ideas de Fröbel y sus modificaciones en cada uno de los países que visitó. Observó los materiales, las lecciones dirigidas por las maestras, las respuestas de los niños; analizó los programas, los horarios, la distribución de espacios, los edificios, la enseñanza del lenguaje escrito, los materiales y su utilización, la aplicación de ejercicios, el edificio y sus ambientes interiores y exteriores, los vínculos entre la educación inicial y la escuela primaria, el lugar otorgado al juego, la aplicación de los lenguajes musicales y literarios, etcétera. En sus reflexiones es posible encontrar el punto de partida de las ideas fundacionales que desarrolló posteriormente en su larga vida como directora del Jardín de Infantes de Montevideo (Ivaldi, 2011: 109).

[...] el empleo de la imposición; *órdenes, prohibiciones, concesiones*, deben quedar reducidas a un *mínimum* de excepción, cediendo la derecha a espontáneas resoluciones de los niños; en éstos los actos ejecutados por *mandatos serán sustituidos por actos queridos*; deben sentir ellos la necesidad de sus enseñanzas; deben ir hacia el educador con la misma ansia con que van hacia todo el que le permite mayor campo para su actividad natural; deben aceptar la obediencia como un simple medio para afirmar su personalidad (1919: 572).

Este punto expone la idea de que “se olvida el educador que su autoridad no emana de ningún derecho de propiedad, sino se basa en la obligación por él contraída de guiarlos, protegerlos, secundarlos [...]” (1919: 573). El vínculo pedagógico descrito se presenta de manera asimétrica, la autoridad se centra en el maestro quien dispone de los sujetos. Ante este poder, el maestro o la maestra debía conocer las causas de la (des)obediencia, para evitar la arbitrariedad en sus decisiones. Además, se rompe el binomio que asociaba la obediencia con la noción de buen alumno. En esta perspectiva, es competencia y responsabilidad del maestro actuar con criterios pedagógicos para “guiarlos, protegerlos, secundarlos [...]” (1919: 573) de manera persuasiva lograr ganar el respeto/obediencia de los niños, lejos de la ecuación premio/castigo y de la obediencia por temor.

En la pedagogía tradicional el maestro hacía sentir su autoridad, “yo quiero que hagas esto” por lo tanto, “los actos de insubordinación de los niños son tomados como ofensas voluntarias y conscientes, por lo cual producen en el educador el mismo sentimiento de indignación [...]” (1919: 573). Hourticou expresa que si el maestro o maestra interpreta “los actos de insubordinación” como afrentas personales, es porque aún estaba adherido al paradigma tradicional de la escuela decimonónica. En su discurso, no se manifiestan nociones de un niño ideal o de un orden común, sino que se propone considerar las circunstancias que posibilitan valorar, observar e interpretar las conductas y expresiones emocionales de los niños y las niñas en su contexto y desde nuevos saberes.

Estas cuestiones también fueron discutidas previamente, lo cual era indicio de la permanencia de prácticas que iban a contrapelo al espíritu de la época y de los nuevos principios que avalaban las autoridades. En el trabajo del inspector departamental de instrucción primaria Eduardo Rogé (1863-1938) (1911) “Consideraciones sobre algunas prácticas escolares” planteó que ver al niño en su real dimensión implicaba atender a nuevos aspectos vinculares y emocionales. “Si se trata a los niños con dureza; si no se respetan sus derechos, que son los dere-

chos del hombre; si no se conquista su corazón y se gana su confianza, la obra del maestro resultará perniciosa” (1911: 148).

Hourticou explica que un mal empleo de la autoridad en el aula a partir de “órdenes, prohibiciones y concesiones” (1919: 573) obstaculiza e inhibe las iniciativas de los niños. En tal sentido, las posibles causas de la desobediencia radicaban en la acción del maestro al desconocer las necesidades del niño, mal interpretar sus iniciativas o cohibirlo con “palabras desalentadoras, cuando no de franca, pero inmerecida reprobación” (1919: 573). Por lo cual, argumenta que la principal causa de las conductas disruptivas del alumno deviene de la rigidez pedagógica, la didáctica del maestro/a producida por la asimetría impuesta en el vínculo, y una noción de orden áulico circunscripto a la obediencia (aspectos que también aborda Luisa Luisi). Este tipo de práctica, también suscribe una noción negativa de la infancia. Por lo tanto, entiende que existe la necesidad de promover y construir una relación pedagógica sustentada en la seguridad afectiva y la confianza; no en órdenes, prohibiciones, sospechas o concesiones arbitrarias. En tal sentido, era competencia del maestro identificar y advertir las inquietudes contemplando la “curiosidad natural del niño [...] para modificar sus enseñanzas” (1919: 582-583). A su vez, Hourticou señala que la obediencia no debía constituirse en un fin en sí mismo para la educación de la voluntad. De todas formas, identificó posibles causas en las que se podía explicar y comprender la desobediencia infantil, más allá del vínculo pedagógico generado.

Forzoso nos es reconocer [...] que hay niños que vienen al mundo con el sello de la degeneración, y una de cuyas características es la tenacidad incontestable con que se resisten a ejecutar todo lo que se les ordena; [...] hay niños en quienes la desobediencia no es sino una de las modalidades de su temperamento; niños díscolos, irascibles, tercos, que requieren para su corrección el empleo de expedientes excepcionales, de la imposición más que de la persuasión (1919: 573).

Hourticou insiste en identificar las verdaderas causas de las conductas disruptivas apelando al conocimiento del estudiante. Su mirada del hecho educativo no se reduce a una cuestión pedagógica, sino que apela a los factores psicológicos y humanos que pueden explicar la eventual conducta del niño “Los actos de desobediencia infantil que revelan tendencias sociales, deben ser combatidas, cuando se reconoce que el niño es insensible a otros estímulos [...] el cambio de ambiente se impone con urgencia. Los casos francamente patológicos obligan al tratamiento del niño en establecimiento para anormales” (1919: 582-583), y en ello el maestro debía estar involucrado.

Este documento no sólo trata sobre cómo debía entenderse las causas de la desobediencia infantil. Su exposición da cuenta de la convergencia de concepciones sobre la infancia, y de la persistencia de prácticas y modelos educacionales excluyentes. Mostró un sistema de organización escolar que hasta el momento circunscribía la actividad del niño al mandato del maestro. Estas cuestiones también fueron observadas por la maestra Enriqueta Comte y Riqué al señalar que “la clase y la escuela se sostienen con una disciplina que no corresponde a la altura de las ideas modernas; se hace necesaria en ellas una honda revolución” (1933: 13).

Para comprender la complejidad de los vínculos producidos en y desde el aula, y atendiendo a otras causalidades, el pedagogo argentino Mercante (1870-1934) señaló que el maestro también actúa en una organización jerárquica, burocrática y reglamentada que lo controla, regula y vigila:

[...] gran parte de los defectos de nuestra enseñanza primaria, provienen del exceso de mandatos. Mal pueden pretenderse formas activas, si atamos el maestro a la circular, al inspector, al reglamento; si lo suponemos incapaz de orientarse dentro de un medio que nadie conoce mejor que él, la escuela [...]. Se ha escrito tanto acerca de la liberación del escolar; acerca de los efectos estériles de la mortificación en forma de reprimenda, correcciones violentas, ceros, tácticas escolares; y, sin embargo, no las hemos extirpado de las aulas porque, a su vez, el maestro es víctima inconsabida de ellos, a título de órdenes que debe cumplir (Mercante, 1931: 1).

De alguna manera, se presenta una tensión entre la teoría, las expectativas y las tradiciones institucionales. Se le pide al maestro una práctica de confianza, cuando la propia institución en la que se inscribe su acción lo inspecciona, lo cual podría obstaculizar cualquier iniciativa. Si bien, las propuestas y discusiones se insertan en lógicas operativas institucionales existentes, entendemos que existen intersticios que posibilitan producir, pensar, aplicar y difundir nuevos métodos de enseñanza.

La influencia de la Escuela Nueva dio elementos teóricos y prácticos para pensar el lugar social y pedagógico de los niños y las niñas, de los maestros y las maestras, “podemos afirmar que las escuelas que nos presentaron como modelos, son verdaderas *Escuelas Nuevas*, y si le damos a la Expresión *Escuela Activa* el significado que condensa los principios desarrolladores por Ferrière, son Escuelas Activas y Nuevas [...]” (Hourticou, 1928: 176). En esta perspectiva, el énfasis

está en la relación pedagógica que incluyó cuestiones psicológicas, didácticas, sociales y paidocéntricas. Desde los principios escolanovistas los métodos de enseñanza, los espacios educativos, lo afectivo, el juego, la autonomía y los centros de interés infantiles constituyen el centro de los vínculos pedagógicos.

Aun así, Hourticou reconoce que “no estamos contentos de nuestra enseñanza primaria; clamamos por una orientación mejor de la secundaria; ensayamos Escuelas Nuevas; procuramos formar maestros para enseñanzas especializadas; reformamos programas o pedimos régimen de libertad absoluta para el maestro. [...]” (1928: 175), y que aspectos como la autoeducación (Montessori) son difíciles de llevar a cabo en las aulas de los jardines de infantes. En su voz, se puede reconocer que a pesar de la circulación y exposición de los modelos escolanovistas no implicó una modificación de las prácticas, señala la necesidad de “encontrar para nosotros, soluciones prácticas, aunque no definitivas” (1928: 175).

En este trabajo de carácter más teórico y de difusión, Hourticou reconoce los límites en la aplicación de algunas experiencias por los siguientes motivos:

- 1) Menor cantidad de años de escolaridad obligatoria, en los países de referencia la obligatoriedad llega a 8 años.
- 2) Legislaciones sociales que aún no prohíben el trabajo de menores.

Destaca además:

- 1) La necesidad de construir más escuelas en zonas pobladas y jardines de infantes.
- 2) Reconoce que la Escuela Decroly ofrece planes de acción, centrados en el estudiante y no en el maestro.
- 3) Entiende que en las clases superiores es preferible mantener los programas por asignaturas e incluir personal docente especializado. (1928: 187), pero no en las clases para los más pequeños.
- 4) La escuela es una institución social y en ella se forma “el espíritu social en sus bases de libertad e interacción”.

Luisa Luisi

Luisa Luisi (1883-1940) fue maestra, educacionista, poetisa, activista femenina y actuó como vocal del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal entre 1925 y 1929. Promovió conferencias pedagógicas para maestras, y conferencias para madres en La Comisión de Protección Escolar. Para ella “Toda la obra de la educación es una obra de detalles” (Luisi, 1922: 49), de ahí el carácter meticuloso de sus análisis pedagógicos.

La obra *Ideas de educación* (1922) posibilita dar cuenta de las nociones circulantes, los proyectos y problemas vigentes del momento. En esta instancia, centramos el análisis en la “misión educadora de la escuela” (Luisi, 1922: 19) y las causas de “porqué la escuela no educa” (1922: 23). En este caso, no es menor señalar que el Prólogo del libro fue realizado por el reconocido pedagogo Víctor Mercante, de la Universidad Nacional de la Plata, quien la conoció a partir de sus poemas.¹⁰

Luisi comienza su texto con una especie de diagnóstico poco alentador. Señala que a más de 30 años de la reforma escolar, en la población estudiantil se reconoce un nivel de instrucción satisfactorio pero no de educación. Entiende que “nuestras escuelas no dan todos los frutos que estamos en derecho de esperar de ellas; no forman caracteres, no educan, ni mejoran la humanidad” (1922: 20). La escuela, como niveladora social, debía ir al niño y al hogar, posibilitar el espacio para aprender y permanecer en el aula. “La escuela primaria pertenece de derecho a aquellos que no ‘pueden’ recibir educación en su hogar” (1922: 22). Sus aportes no se reducen a cuestiones pedagógicas, o al menos no lo desvincula de lo social. Es en los horarios, programas, y decretos donde encuentra el límite de la escuela para sostener el vínculo con los estudiantes. Desde un enfoque social, entiende que es el criterio del maestro el que posibilitará una educación igualitaria. Por ejemplo, el ausentismo escolar debía resolverse con la familia, y en ello la acción del maestro operaba para lograr que los niños y niñas de los sectores más desfavorecidos no se desvincularan.

¹⁰ “El siglo xx es una campaña formidable contra las enfermedades, digna del más ardiente elogio. Son los empeños de las sociedades protectoras, de los higienistas y los médicos para extirpar la enfermedad mediante el aseo, la nutrición, los tratamientos especiales y la profilaxis. Pero por otra parte advertirnos la incapacidad del hogar, la escuela y los gobiernos para contener la acción disolvente del teatro, los deportes, el juego y la diversión en los que se precipitan los intereses de la juventud”. (Mercante, en Luisi, 1922: 16). Estas palabras acompañan el espíritu de la obra, es en estas cuestiones de carácter social y humano donde la escuela debía actuar.

De manera contundente planteó que la estructura escolar vigente era insuficiente en las nuevas realidades sociales. Identifica en las clases numerosas y la disciplina escolar los principales escollos para lograr la permanencia de los estudiantes y conocer “el alma infantil” (1922: 24). De antemano, señala que el maestro puede agotarse frente a la realidad en la que trabaja, “el elevado número de alumnos confiados a cada maestro, es ya de por sí solo, causa suficiente para entorpecer la obra de la educación” (1922: 26), podían llegar a tener entre 50 y 60 estudiantes. Otra cuestión contraproducente fue la regulación del tiempo áulico, en la que se priorizaba la instrucción, el cumplimiento de programas y el orden sobre la interacción social y afectiva.

Todas las horas del día escolar, hasta los menores instantes están destinados de antemano por horarios a los cuales es preciso sujetarse a riesgo de no cumplir los programas. No es posible destinar siquiera una hora diaria “a no hacer nada”, es decir, a conversar con los alumnos, a estudiarlos, a inspirarles confianza a fin de que se demuestren en la sinceridad de sus naturalezas: a dejarlos en libertad de obrar espontáneamente a fin de conocer sus tendencias naturales; corregir unas y estimular otras. Ese “no hacer nada” tan necesario, tan indispensable en la obra de educación; ese “no hacer nada” que es libertad en el alumno, que es movimiento de almas y espontaneidad de caracteres, no se puede obtener en nuestras escuelas, cuyas clases demasiado numerosas exigen una disciplina más o menos suavizada dentro de las exigencias de cada escuela [...] (Luisi, 1922: 26).

La regulación del tiempo, la instrucción, el énfasis en el orden y la disciplina escolar “sacrifica la obra de la educación” (1922: 27). A este análisis pedagógico se sumó el problema de la falta de locales escolares adecuados para contener la cantidad de niños y con ello brindar una adecuada educación:

El maestro no ve ya, ni puede verlo, en una clase, la reunión de varias naturalezas diferentes que es necesario guiar y modificar [...] El conocimiento individual de cada niño se pierde en ese enorme montón de cabecitas diferentes, que acaban de fundirse para el maestro, en un vago y movedizo conglomerado cuyas manifestaciones de conjunto son las únicas que pueden mantenerse en cuenta para contenerlas continuamente e impedir así que se desborden (Luisi, 1922: 30).

La crítica presente en el texto se desprende de la realidad social observada día a día; el hacinamiento de los niños pasa a ser un factor clave en la posibilidad de poner en práctica nuevas estrategias pedagógicas. En última instancia, la

acción del maestro quedaba reducida a “desterrar el analfabetismo de las clases desheredadas de la sociedad” (1922: 31). En un aula con estas características, ¿qué lugar podía tener los centros de interés del niño, la autonomía infantil o el conocimiento pormenorizado del estudiante?

Luisi, identifica dos problemas persistentes en la escuela: la disciplina escolar decimonónica (en relación con las competencias del personal docente y la relación premio/castigo), la regulación del tiempo pedagógico y las clases numerosas.

Al igual que Hourticou, Luisi observó que la rigurosidad de la disciplina generaba arbitrariedades con el alumno y distanciamiento con el maestro. Se dan precisiones al comportamiento sin prestar atención a lo importante en la educación que es la comunicación e interacción con el alumno, continúa explicando que:

La disciplina, indispensable a la enseñanza principal de la educación es la principal enemiga de la educación. Y no es solamente en cuanto condena a una forzada inmovilidad a los niños, revoltosos y desordenados por naturaleza (que al fin de cuentas sería un mal relativamente pequeño, dadas las horas de recreo, y el escaso tiempo de vida escolar) sino y ante todo porque sus preceptos están teñidos con las más elementales nociones de la justicia (Luisi, 1922: 27).

A modo de ejemplo cita la “hora obligatoria de entrada”, aquellos que llegan tarde debían ser castigados sin excepción. Este criterio de orden y justicia en apariencia encubrió situaciones complejas. El tratamiento igualitario no permitió contemplar la particularidad de cada niño. Entre los que llegaban tarde estaban los que:

se ven obligados a infligir la orden por cumplir tareas domésticas, muchas veces superiores a sus fuerzas [...] hay los que llegan después de hora por desidia de las madres [...] las hay que posponen la escuela a cualquier ocupación sin importancia, y que llegan a ella después de un paseo [...] los hay cuya salud delicada los obliga a una hora especial de comida; y los hay por último los que deben recorrer distancias muy largas (1922: 27-28).

Por ello, aplicar una norma ante causas diversas con un criterio sustentado en la igualdad, termina siendo injusto. Por otra parte, la situación es más compleja aún ya que en “colaboración del padre con el hijo se trata de engañar al maestro para evitar el castigo, y el niño aprende la utilidad de la mentira y la facilidad del engaño” (Luisi, 1922: 28). El abordaje cultural y social de la “hora

obligatoria de entrada” no se vincula directamente a una cuestión psicosocial o pedagógica, pero da cuenta de la incidencia en la posibilidad del escolar de terminar su trayectoria. Así como, del criterio y conocimiento del maestro de las condiciones que se dan fuera del aula. “Es a la escuela a quien pedimos el advenimiento de esta humanidad futura y en ella colocamos nuestras más caras esperanzas, convencidos de que su acción moralizadora sea lo único que pueda penetrar en las capas hondas de la sociedad [...]” (Luisi, 1922: 19).

En sintonía, Hourticou también consideró que “la escuela debe adaptarse en lo posible al medio, debe satisfacerlo preparándole las generaciones que necesita y, en nuestro caso particular, no debemos olvidar que el niño asiste cuatro horas diarias, cuatro o cinco años, cuando mucho a la escuela urbana, y menos tiempo a la rural” (1928: 179). Si bien persiste la confianza en la escuela pública y el compromiso social hacia los sectores más desfavorecidos. Los textos también muestran ciertas resistencias entre lo teórico, las experiencias posibles, las tradiciones normalistas y la cuestión social de las infancias. De alguna manera, podemos establecer que este fue un periodo de producción de nuevos conocimientos, en diálogo con diferentes campos e instituciones que atendieron de manera diferenciada a las infancias (Darrigol, 2024), pero que coexistió con prácticas educativas aún tradicionales.

Por último, nos referiremos a las instituciones que fueron dando cuenta de la viabilidad y alcance del escolanovismo en diferentes dimensiones. En 1917 se organizaron clases diferenciales para niños con trastorno del desarrollo intelectual. El poder Ejecutivo en diferentes instancias promovió viajes para aprender nuevos métodos de enseñanza en Europa. En particular, en 1914 la maestra América Martínez de Alonso viajó para especializarse en “la pedagogía de los retardados intelectuales”, para atender a los “niños de mente atrasada” (Legislación Escolar Vigente, 1921: 397). En 1929, se creó la Escuela Auxiliar (luego nombrada Escuela de Recuperación Psíquica). En 1930 se inaugura la Escuela Hogar (para niños de conducta irregular) y en 1934 el Laboratorio de Psicopedagogía. A partir de un proyecto de Luisa Luisi, en 1925 el CNEPN autorizó a llevar experiencias metodológicas inscriptas en las nuevas corrientes educativas, durante un lapso de tres años.¹¹ Es así que en 1927, comienza a funcionar la escuela experimental

¹¹ El ciclo de conferencias de 1925, organizado por las autoridades escolares, comprendió un tema cuya redacción, indudablemente, fue sugerida por la conferencia del doctor Nieto: “¿Cómo se concilia la libertad del alumno con el orden y la organización del trabajo escolar? La señorita Luisa Luisi, a fines de Junio, presentó al Consejo de Enseñanza de que forma parte, un proyecto para conceder a tres maestros, el derecho de organizar libremente sus escuelas; y por fin, dos establecimientos de enseñanza oficial, fueron declarados

de Malvín a cargo de Olympia Fernández sustentada en el método Decroly. Y en 1931, la escuela Experimental de Las Piedras a cargo del maestro Sabas Olaizola y en la Estación Progreso bajo la dirección el maestro Otto Niemann. En 1935, el maestro Sabas Olaizola reconoce que “La escuela experimental, en tal servicio, ha oficiado de laboratorio nacional de nuevas formas de enseñar (...) diez años de constante vigilancia, investigación, organización, contralor, esfuerzo renovado sin cesar, para adaptar a nuestras necesidades culturales nacionales tipos modernos de organización escolar” (en Piroto, 2012: 24).

La teoría no se impuso por sí misma, sino que pasó por un “laboratorio pedagógico”. Pero, estos procesos no fueron lineales ni de resultados inmediatos. También Enriqueta Compte y Riqué hacia fines de la década de 1930 advertía que: “La Escuela Normal hará obra de más lejanas proyecciones, cuando forme la convicción de ese hecho, en el ánimo de sus alumnos, no como lo hace hoy, principalmente por el discurso, el libro y la revista, sino principalmente, por el trato íntimo de los niños” (1933: 31). Aunque reconoce que: “La Escuela Nueva, la Escuela Activa, la Escuela Libre, constituyeron, durante el año 1925, una aspiración del Magisterio Nacional, que sintiendo la altiva dignidad de su noble alcurnia, no quiere ocupar un puesto de segundo orden, en el movimiento actual del mundo pedagógico” (1933: 222).

Es así como las disputas, proyectos y experiencias dan cuenta de la convergencia de modelos pedagógicos, saberes y discursos circulantes que pusieron en el centro de la cuestión a la escuela pública, el rol de los maestros y las maestras, y el de la niñez escolarizada.

Consideraciones finales

El escolanovismo posibilitó escenarios de intercambios teóricos entre maestros, pedagogos y médicos para debatir, pensar y experimentar nuevas prácticas de enseñanza, así como visibilizar a la(s) infancia(s) como sujetos sociales, pedagógicos y con derechos.

A partir de los textos seleccionados, se puede establecer que las primeras tres décadas del siglo xx fueron ricas en proyectos y experiencias pero con limi-

libres, a los efectos de la aprobación del referido proyecto: uno en Las Piedras, otro en la Estación Progreso, bajo la dirección respectiva de los inteligentes maestros, señores Sabas Olaizola Otto Niemann” (Compte y Riqué, 1933: 222).

taciones, producto de la realidad social o de las prácticas pedagógicas tradicionales. Aspectos que entraban en diálogo con las concepciones de las infancias circulantes desde diversos campos, la formación normalista, las regulaciones del trabajo en el aula, la circulación de las ideas y prácticas, o los objetivos políticos y sociales de la escuela.

Hourticou y Luisi, priorizaron la educación sobre la instrucción y claramente posicionaron a la escuela en una dimensión tanto pedagógica como social, al adecuar y acercar la escuela al niño y al hogar. Lo cual puso en disputa la separación entre lo social y lo escolar, al igual que la propia ficción de la homogeneización. Esto implicó redimensionar la acción mediadora y política del maestro para promover la permanencia y el desarrollo de los niños y las niñas en la escuela. A su vez, argumentaron respecto a la necesidad de introducir métodos de enseñanza, resignificando aspectos como el poder pedagógico, el orden áulico, la obediencia, el uso del tiempo pedagógico, los vínculos afectivos, las prácticas homogeneizadas, las materialidades, los reglamentos y el currículo; en definitiva pensar y promover nuevos formatos escolares.

Del periodo estudiado se destaca la centralidad que tuvo la infancia como sujeto social, político y pedagógico para las autoridades educativas, los maestros y las maestras. También se puso énfasis, en el rol social de la escuela, los aspectos institucionales, la difusión de las ideas y la construcción de redes institucionales de carácter transnacional. A su vez, discutir sobre la niñez, estudiarla y caracterizarla pedagógicamente implicó resignificar y problematizar el vínculo escolar con las familias y su contexto social. En tal sentido, tomaron fuerza las ideas paidocéntricas, lo que conllevó a pensar una educación diferenciada según las capacidades y necesidades de los niños y las niñas, definir nuevas concepciones de infancias, taxonomías, vínculos pedagógicos propositivos y métodos de enseñanza respetuosos y acordes con su edad. La escala minúscula dio cuenta del detalle en las aulas, y en ello la rigurosidad del *orden* fue discutida desde nuevas miradas. En estas perspectivas, las maestras y los maestros se implicaban en atender a la diversidad de situaciones sociales, cognitivas y psicológicas de los niños y las niñas que se manifestaban en la enseñanza. Por lo cual, sus decisiones a la hora de enseñar o dirigir el *orden* no podían ser unívocas. La injerencia de los nuevos modelos pedagógicos también implicó poner en disputa la formación normalista y trascender los fines cívicos del aula decimonónica. En tal sentido, las corrientes vigentes fueron difundidas, y/o apropiadas desde una reflexión crítica, que implicó un *actuar* y *hacer* situado, en diálogo con las experiencias particulares e incluso con la tradición normalista.

Por otra parte, las coyunturas de los gobiernos evidencian los impulsos y frenos en las iniciativas de las políticas educativas. Los cambios no fueron lineales ni continuos, pero las transformaciones pedagógicas de las primeras décadas sentaron las bases para situar social y políticamente a las infancias y a la escuela pública, entre la familia y el Estado.

A modo de cierre, de la mano de Leonor Hourticou y Luisa Luisi (entre otros y otras educadores) se produjeron espacios de discusión, difusión y formación que mostraron la complejidad del hecho educativo y sus transformaciones. Es así como, el conocimiento teórico adquirido se puso en diálogo con las costumbres, saberes, experiencias, problemas sociales y tradiciones propias del momento y del magisterio uruguayo involucrando a un “nosotros” (Hourticou, 1928). Por lo cual, no hubo una aplicación tácita y arbitraria de los conocimientos recepcionados, sino que se produjo una mixtura y relativa apropiación que pasó por el tamiz reflexivo y dialógico de diversos actores sociales. Por último, sus ideas posibilitan recuperar la historicidad, narrativas y vigencia de disputas vinculadas con la educación y los derechos de las infancias.

Referencias

- Alpini, A. (2013). Niños, cultura y escuela en el Uruguay del siglo XIX. En Luis Delio (comp.), *Estudios de Historia de la Educación, algunas políticas, prácticas, ideas*. CFE-ANEP.
- Anales de Instrucción Primaria (1914). Año XI-XII, t. XII, núms. 1-12, julio de 1913. El Siglo Ilustrado.
- Anales de Instrucción Primaria (1919). Año XVI-XVII, t. XVI, núms. 1, 2 y 3. El Siglo Ilustrado.
- Anales de Instrucción Primaria (1922). Año XIX-XX, núms. 1, 2 y 3, enero, febrero y marzo. Talleres Gráficos Barreiro y Ramos.
- Armus, D. (2010). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En M. Z. Lobato (dir.), *Nueva historia argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Editorial Sudamericana.
- Caetano, G. (dir.) (2013). *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones*. Taurus.
- Caldo, P. y Vignoli, M. (2016). Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. En P. Caldo y M. Vignoli (coords.) (2016). Dossier “Mujeres en la historia de la educación”, *Anuario Historia de la Educación*, 17(2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/553>
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Caruso, M. (2025). *Historia de la educación y la enseñanza. Los medios educativos, su génesis y su transformación*. UNIPE-SAIHE.
- Compte y Riqué, E. (1933). *Estudio y trabajo*. Montevideo. Impresión realizada como homenaje popular a la gran maestra. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/47092/1/Estudio%20y%20Trabajo.pdf>
- Conde, S., Darrigol, M. y Páez, S. (2018). Configuración del cuerpo médico escolar en Uruguay (1903-1915). Significaciones en torno a la arquitectura escolar y los sujetos de la educación. *Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (9) [Preprint] 2018. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28939>
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1942). *Legislación escolar, 1928-1932*, t. x. Atenas.
- Darrigol, M. E. (2024). La nece(s)idad de clasificar al sujeto. Análisis de los saberes clasificatorios del sujeto en el campo pedagógico y psiquiátrico en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. En P. Dogliotti (coord.), *La educación del cuerpo y la educación física en las políticas educativas en Uruguay. Abordajes en clave historiográfica y contemporánea*. FHCE-ISEF/ UDELAR.
- Del Pozo Andrés, M. del M. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (eds.), *Historia de la educación (Edad contemporánea)*. UNED. <https://portal.uned.es/Publicaciones/htdocs/pdf.jsp?articulo=0135237CU01A01>
- Escolano, A. (2006). La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo xx. *Historia de la educación*, (25), 317-340. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11184>
- 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. *History Education in Latin America HistELA*, 4, e24723. <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/24723>
- Espiga Dorado, S. (2024). *Infancias imaginadas. Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay*. Telar.
- Garay, G. (2017). *La Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo: 1911-1916*. Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
- Hourticou, L. (1919). Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma. *Anales de Instrucción Primaria* (1920) (pp. 571-583). Año XVI-XVII, t. xvi, El Siglo Ilustrado.
- Hourticou, L. (1928). El momento actual en pedagogía. *Anales de Instrucción Primaria* (publicación Bimensual destinada a los trabajos nacionales) (pp. 175-187), t. xxiv, núm. 2. Imprenta Nacional.
- Ivaldi, E. (2011). *La educación inicial del Uruguay: su origen como política pública estatal 1870-1900. De la casa cuna a la escuela elemental*. CEIP.
- Legislación Escolar Cronológica (1898). *Recopilación 1892-1895*. Tomo tercero. Dornaleche y Reyes.

- Legislación Escolar Vigente (1921). *Recopilación cronológica de acuerdos, circulares, decretos, leyes, programas, reglamentos y otras disposiciones relativas a la Instrucción pública primaria*. Tomo VII. Imprenta Nacional.
- Luisi, L. (1922). *Ideas sobre educación*, Montevideo. Editor Maximino García. https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/72627/browse?type=author&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=1&value=Luisa+Luisi&starts_with=1
- Mercante, V. (1931). La liberación del maestro. En *Escuela Activa. Revista de Estudios pedagógicos*, 1(5-6, julio-agosto).
- Pérez, A. (1901). *Memoria correspondiente al año 1900*. DGIP.
- Pérez, A. (1918). *Mi defensa*, Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Pinto, M. (1925). Una hora en los jardines del Uruguay. Leonor Hourticou. *Mundo Uruguayo*, (335), 11 de junio.
- Pirotto, E. M. (2012). La rica historia de la Escuela Pública Uruguaya. Bienes culturales que nos sorprenden. *Quehacer educativo*, xxii(114), 19-26. <https://www.fumtep.edu.uy/index.php/contextos-educativos/item/822-la-rica-historia-de-la-escuela-publica-uruguaya-bienes-culturales-que-nos-sorprenden>
- Portillo, J. (1995). Historia de la medicina estatal en Uruguay 1724-1930. *Revista Médica del Uruguay*, 11(1), 5-18. <https://revista.rmu.org.uy/public/journals/2001-1974/articles/1995v1/art2.pdf>
- Rodrigo, I. (2006). Debates curriculares. En S. Grinberg y E. Levy (2006). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. UNQ Editorial.
- Rogé, E. (1911). Consideraciones sobre algunas prácticas escolares. *Anales de Instrucción Primaria*. Año IX, t. ix, [[[núms.]]] 7-14, pp. 144-149.
- Rossi, C. (1933). *Memoria anual*. [Trienio 1930, 1931 y 1932. Consejo de Enseñanza Primaria y Normal]. Imprenta Nacional.
- Ruiz, E. (1997). *Escuela y dictadura 1933-1938*. FHCE-UDELAR.
- Silveira Netto Nunes, E. (2012). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). En S. Sosenski y E. Jackson Albarrán (coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (pp. 273-302). UNAM. <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada011.pdf>
- Sosa, J. (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/65129>
- Varela, J. (1889). *Legislación escolar. Recopilación de la ROU 1885-1889*. Recopilación por O. Miranda. Imprenta de La Correspondencia.
- Williman, J. C. (1934). *Memoria de Enseñanza Primaria y Normal*. [1 de abril de 1933 al 30 de abril de 1934].