

La psicología en la construcción de ciudadanía del Uruguay moderno

Jorge Chávez Bidart

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

INFORMACIÓN ART.

Recibido 31 octubre 2015
Aceptado 22 enero 2016

Palabras Clave
Gubernamentalidad,
Psicología,
Ciudadanía.

Keywords
Governmentality,
Psychology,
Citizenship

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar el modo en que los saberes psicológicos participaron en el proceso de construcción del estado y nación uruguayo a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Se describe de manera breve el proceso de institucionalización del Estado moderno en Uruguay, en el marco del cual nos abocamos al estudio del rol que tuvo la educación y específicamente la discusión pedagógica en la construcción de una nación *civilizada*. Se brindará especial atención a la participación de los saberes psicológicos en las controversias en el campo de la educación y en la relación que estableció con la construcción de una *ciudadanía moderna*.

Psychology and the construction of the citizenship in modern Uruguay

ABSTRACT

The aim of this paper is to present how psychological knowledge participated in the construction processes of the Uruguayan State and Nation in the late nineteenth century and early twentieth century. We provide a brief description of the institutionalization process of the modern state in Uruguay, which intends to address the role played by education in general, and more particularly, by pedagogy, in the process of construction of a *civilized* nation. Special attention will be given to the way in which psychological knowledge influenced disputes within the education field, and the relationship it established with the construction of a *modern citizenship*.

Introducción

Los estudios de la gubernamentalidad iniciados por Foucault (2006, 2007) han permitido abordar las formas de gobierno en tal extensión que no se reducen a un tipo de prácticas entendidas desde un registro político-estatal, sino que refieren a las múltiples maneras en que diversos saberes han sido utilizados en la conducción de la población a través de cálculos, procedimientos y tácticas y que tuvieron como consecuencia el nacimiento del Estado Moderno. La conducción de la población implica dirigir o guiar sus comportamientos, de lo que se desprende que es posible regular racionalmente las conductas y que para alcanzar este cometido existen agentes, tales como autoridades de gobierno, instituciones, leyes, maestros y profesionales (Dean,

1999). Los estudios de Nikolas Rose (1985, 1998) muestran el rol de la psicología en el marco de los procesos de gubernamentalización; específicamente, el modo en que la psicología propicia el traspaso del corrimiento sobre ciertas temáticas relativas a la naturaleza humana desde espacio de la filosofía al dominio del conocimiento positivo, permitiendo la construcción de la psicología como un discurso científico coherente y singular.

Considerando que en el Uruguay el Estado fue inexistente hasta 1875, los estudios de la gubernamentalidad nos permiten abordar la movilización del saber psicológico en el marco de las prácticas de gobierno desde 1876 en adelante, momento fundacional del Estado moderno. El inicio de la estatización de diferentes espacios de la vida del país comenzó durante lo que se conoce como el período militarista

(1860-1886) y se continuó en las primeras décadas del siglo XX. La educación, la salud y el trabajo fueron los dominios sobre los que se consolidó tempranamente el Estado de bienestar en el Uruguay. Las políticas de secularización y laicización relegaron lo religioso a la vida privada y ligaron estrechamente lo público a la protección y control del Estado esto propició la construcción política de un orden social y “de una suerte de religión civil laicizada” (Caetano, Geymonat, Greising y Sánchez, 2013, p.373).

Las múltiples prácticas de gobierno alcanzaron todos los rincones del país instituyendo al Estado como una entidad omnipresente en la vida de los uruguayos (Filgueira, Garcé, Ramos y Yaffé, 2003). Incidió y se involucró tanto en la distribución del poder económico y social, como en la configuración del mercado y en la construcción de las identidades sociales (Caetano, 2011). Para Foucault (2007) el Estado no es más “que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples” (p.97); en este sentido es interesante abordar el innovador proceso de reforma educativa iniciado en 1876 y su papel fundamental en la construcción de ciudadanía y en el gobierno de los comportamientos de la población.

Desde esta perspectiva nos proponemos en este artículo acercarnos a los modos en que la psicología fue incluida en las prácticas de gobierno en el Uruguay, con el fin de dirigir las conductas de la población desde finales del Siglo XIX a las primeras décadas del Siglo XX. Nos interesa ubicar la movilización de saberes y prácticas del saber psicológico en el marco de una racionalidad de gobierno definida y analizar cómo los discursos y objetos de la psicología se inscriben en el lenguaje y los instrumentos de las prácticas de gobierno. En este sentido ubicamos los límites de esta perspectiva histórica en el circuito generado por quienes han gobernado y en aquellos saberes que desde una ‘disposición propositiva’ se han sumado al cálculo y definición de los rumbos de las conductas de la población¹.

En una primera parte caracterizaremos brevemente la institucionalización de nuestro país, identificando las fuerzas sobre las que se debió trabajar para llevar adelante un proceso de modernización que se miraba en el espejo europeo. Seguiremos, ubicando el lugar que ocupó la educación en el proceso de civilización, abordando tanto el plano de las ideas como las acciones que se llevaron adelante para promover la construcción de ciudadanía y en ese marco, destacaremos la inclusión del saber psicológico como un elemento que se alinea con el objetivo de crear una nación. El debate pedagógico construye un campo receptivo a las nuevas tendencias que en definitiva instalarán al positivismo como pensamiento hegemónico y facilitará la inclusión de un saber psicológico que mudará sus características especulativas y filosóficas para ubicarse en el campo de la ciencia. Finalmente, abordaremos la consolidación del saber psicológico como conocimiento científico ligado a la racionalidad de gobierno tendiente a la construcción de un ciudadano moderno.

El Proyecto Nación

La conquista de los territorios lindantes al Río de la Plata es un proceso lento que se arrastra a lo largo del siglo XVI. Pasarán tres siglos desde las incursiones² inaugurales en las primeras décadas del siglo XVI al sur de las Américas para que emerja el torso geográfico

de lo que será conocido, primero como Banda Oriental y luego como República Oriental del Uruguay (Vidart, 1999).

La Banda Oriental, formó parte de las denominadas *tierras de ningún provecho* y su colonización se realizó tardíamente, “bajo la mirada distraída, podríamos decir, de la Metrópoli” (Ares Pons, 1986, p.14), lo que motivó una tardía inclusión en los circuitos de ideas y en la organización de la enseñanza. La Escolástica³ ingresó con una fuerza menor a la del resto del continente y compartió el espacio intelectual con las ideas liberales de fines del Siglo XVIII (Ardao, 1968, 1994).

El gaucho, más que un personaje fue un modo de existencia que contenía diversos tipos sociales como los peones, faeneros y otros ‘trabajadores’ del campo. El caballo, la pradera salvaje y los rebaños vacunos fueron “tres elementos básicos para la determinación de la psicología y los hábitos del gaucho” (Ares Pons, 1986, p.25). La libertad de movimiento, la ausencia de autoridad, la abundancia de ganado como posibilidad de sustento y la vida errante prescindiendo de comodidades y bienestar son algunas de las condiciones que caracterizaron la vida criolla.

Las ideas de libertad y soberanía unidas a las noticias de las revoluciones en Francia y Norteamérica se difunden a fines del siglo XVIII. Fueron recibidas con entusiasmo por la población criolla, pero con diferencias según los sectores sociales. Bien acogidas por la intelectualidad urbana⁴ abierta al progreso y en comunicación con el continente europeo, en la población rural se tomó el espíritu de las nuevas ideas para unirlo a su impulso emancipatorio. El esquema social se dividió en: por un lado la conjunción entre ciudadanos y el pensamiento moderno con sello anglosajón y francés y, por otro, la población rural, que antes del advenimiento de las ideas modernas se contraponía a la españolidad clásica, pero que ahora compartían con España cierta resistencia a los avances de la modernidad. Esta dualidad en la recepción de las ideas polarizó la ciudad y el campo, significada como la oposición entre civilización y barbarie. Estos ámbitos se personificarían en dos prototipos antagónicos: el caudillo y el doctor. “Una lucha cruda, neta, descarnada, se entabla entre los dos elementos sociales: la masa y los doctores” (Zum Felde, 1967, p.197).

Se iniciaría en el siglo XIX un lento proceso de institucionalización marcado por el continuo enfrentamiento entre estos dos sectores. Un intento de ordenar y calmar ese agitado proceso fue la constitución de 1830. Entre 1830 y 1875 el caos fue la característica más sobresaliente en la vida del país, “en cuarenta y cinco años; dieciocho revoluciones! Bien puede decirse, sin exageración, que la guerra es el estado normal en la República” (Varela, 1988, p. 16).

Un atisbo de proyecto educativo y cultural comenzó a gestarse lentamente mediando el Siglo XIX con la creación de la Universidad⁵ el 15 de julio de 1849. En cuanto a la enseñanza primaria, las primeras escuelas se crearon en 1827⁶, 20 años después se creará el Instituto de Instrucción Pública (13 de setiembre de 1847) encargado de gestionar la educación pública (Ardao, 2008; Pivel Devoto y Rainieri, 1956).

La segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por un intenso proceso de ordenamiento reflejando la gubernamentalización del Estado (Foucault, 2006). La necesidad de libertad e instituciones, así como de protección social e impulso económico, fundamentó la promulgación de una variedad de códigos (Civil, Penal, de Comercio

¹ Agradezco e incluyo la recomendación de uno de los revisores sobre ubicar los límites de la perspectiva historiográfica. Asimismo acuerdo que los actuales desarrollos en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología permiten repensar la circulación de los conocimientos, incluyendo en esa dinámica a expertos y población en general. La voz de esta población muchas veces no está presente en los estudios sobre los procesos de subjetivización de raíz foucaultiana, lo que en definitiva refuerza el circuito del saber experto y su lugar frente al tratamiento de los temas públicos, quedando relegado frente a los hechos científicos, lo que a la gente realmente le concierne.

² En 1516 Solís, en 1520 Magallanes, Gaboto en 1527.

³ El primer curso de filosofía es dictado en 1787 en el Colegio de San Bernardino de Siena, a cargo del franciscano Fray Mariano Chambo, argentino, formado en Córdoba. Según Ardao (1971), este curso marca el inicio tardío “de la enseñanza pública de la filosofía en el Uruguay” (p.12).

⁴ En ese momento el único centro urbano importante era la ciudad de Montevideo.

⁵ Universidad se inicia con la creación de las primera cátedras en 1833, se instituye oficialmente en 1838 y creada finalmente en 1849.

⁶ En 1827 se crearon las primeras escuelas en los pueblos de campaña, establecían el método lancasteriano y la gratuidad, no aún la obligatoriedad. A su vez se creó la Escuela Normal para la formación de maestros, 1600 alumnos concurrían a las escuelas entre 1830-31.

Nacional, Rural, Militar y de Minería). Las guerras habían tenido consecuencias económicas desastrosas, “se imponía todo un programa de restablecimiento moral y material” (Pivel Devoto y Rainieri, 1956, p.391). Los conservadores se concentraban en el ordenamiento jurídico más que en generar condiciones para el desarrollo nacional. Esto llevaría al enfrentamiento entre dos corrientes de pensamiento sobre el destino del país. La disputa en torno al espiritualismo y al positivismo, se inicia en el ámbito universitario en la segunda mitad del siglo XIX “fueron escuelas definidas que modelaron la inteligencia nacional y aún la conciencia espiritual del país, en un período decisivo de su desarrollo” (Ardao, 1968, p.9).

Entre los años 1873 y 1876 aparecieron las primeras críticas positivistas a los planes de estudio y a las líneas filosóficas de la universidad espiritualista. Ángel Floro Costa⁷ y José Pedro Varela⁸ fueron los representantes de este primer embate que no se centró únicamente sobre el aspecto intelectual, sino que, fundamentados en furibundas críticas sociológicas y pedagógicas, cuestionaron el rol político que jugaba la Universidad manteniendo ensamblado y de manera invisible el poder de doctores y caudillos: “Ambos se auxilian mutuamente: el espíritu universitario presta a las influencias de campaña las formas de las sociedades cultas, y las influencias de campaña conservan a la Universidad sus privilegios y el gobierno aparente de la sociedad” (Varela, 1876, p.61).

Esta sentencia fue incluida en La legislación Escolar (1876), editada cuando José Pedro Varela asumió la dirección de Instrucción Primaria⁹. La tarea se dividió en tres partes, un diagnóstico del país al inicio, seguido de la presentación de ciertos principios generales y la aplicación de los mismos al final. El diagnóstico caracterizó tres tipos de crisis: económica, financiera y política. Esta última apuntó directamente a los doctores y a la universidad.

La obra de Varela encendió la mecha para el inicio de una polémica que “...fue la lucha de dos épocas, de dos sistemas, de dos ideales políticos en la República Oriental” (Varela y Ramírez, 1965, p. XII). Carlos María Ramírez¹⁰, representante del espiritualismo, denunció la inspiración darwinista y spenceriana de la obra de Varela y se ocupó fundamentalmente de las “consecuencias a que arriba el autor de la Legislación Escolar en su saña contra la Universidad y los graduados” (Varela y Ramírez, 1965, p.8). La polémica transcurrida durante el año

1876 abrió el campo para la gran controversia entre espiritualistas y positivistas que se continuaría en los próximos años. El foco de la polémica se centró en el diagnóstico y específicamente en el incómodo lugar en que quedaban Universidad y doctores.

La propuesta educativa incluida en la Legislación Escolar no estaba en discusión, decía Ramírez: “allí renacen al menos las ilusiones de la patria, las esperanzas en la raza, la confianza en las instituciones y en las leyes, porque un proyecto de educación común es una ley” (Varela y Ramírez, 1965, p. 38). Existía consenso en relación al lugar que ocupaba la escuela en el proyecto nación. El Director de la Revista El Maestro, Juan Álvarez y Pérez manifestaba en la editorial del primer número: “La educación y el trabajo, son los precursores que nos han de bañar con sus divinas aguas, abriéndonos la senda del progreso moderno” (Álvarez y Pérez, 1875, p.3).

El debate ideológico traspasó las arenas universitarias para situarse en el campo político, no solo en su dimensión ideológica, sino en el plano concreto de las acciones. El gobierno alineó una serie de instituciones centrales y periféricas, mejoró las comunicaciones, delimitó dominios de actuación específicos para la justicia, la policía, la industria y por supuesto la educación. Cada uno de estos nuevos dominios contenía el horizonte hacia el cual debían tender el pensamiento y la conducta de la población. Se asume el proyecto moderno, así como la necesidad de disciplinar los cuerpos a la vez que modular el sentir del pueblo, en ese lugar, articularía con eficacia el proyecto educativo.

Es indudable que la instrucción es la base más poderosa y más positiva para el progreso, para el desarrollo y el bienestar de los pueblos. El número de escuelas en cada Estado es la balanza que indica el grado de su adelanto y de su civilización. Por esto las naciones todas y especialmente las más libres, se afanan por aumentar cada día el número de sus escuelas y de esas falanges infantiles, que son la esperanza de la patria y la libertad. (Álvarez y Pérez, 1875, p.50)

Pedagogía y Psicología: Un Encuentro a la Luz del Proyecto Moderno

Para José Pedro Varela, el atraso de las repúblicas sudamericanas era consecuencia del escaso desarrollo de las escuelas y se reflejaba en el estado de anarquía en el que vivían y en la falta de hábitos de trabajo e ignorancia de su gente. En La Ley de Educación afirmaba que no son los gobiernos los que dirigen a sus naciones a este estado, sino que es el “estado social” el que determina el tipo de gobierno que se tiene. Resultaba de su pensamiento que las sociedades atrasadas no tendrían gobiernos como lo tienen los pueblos más educados (Varela, 1988).

De esta manera, la educación quedaría ligada no solo al desarrollo cultural del país sino a su destino político y específicamente a las formas de gobierno que el estado adquiriera. La reforma Vareliana se ubicó en ese horizonte. La enseñanza pasó a ser un servicio público a partir de la promulgación de la Ley de Educación Común en 1877¹¹, estableciendo la educación gratuita y obligatoria. La ley de 1877 terminó con la modalidad de gestión educativa iniciada con la ley de febrero de 1847, así las acciones del órgano rector de la educación pública fueron cada vez más escasas y sin proyección. El instituto de Instrucción Pública “fue decayendo progresivamente hasta convertirse en una Corporación momificada” (Varela, 1879a, p. XIX).

Reformar la educación no se restringía a un acto legislativo, exigió la movilización de argumentos, convencer a actores, así como entablar disputas sobre los fundamentos de las acciones de gobierno, lo que provocó resistencias de variado calibre. Varela (1879a), en las Memorias de su ejercicio como Director de Instrucción Primaria, clasifica esas

⁷ Ángel Floro Costa (1838-1906). Fue abogado, literato, economista y político. En 1861 obtuvo por concurso las cátedras de geografía y astronomía. Introdujo las ideas del evolucionismo transitando del positivismo al materialismo, incursionando incluso en el campo de la psicología, destacando el papel del cerebro en las relaciones entre alma y cuerpo: “Dar como base de la psicología, a la fisiología, es dar una amplitud inmensa al conocimiento de la naturaleza humana” (Ardao, 2008, p.180).

⁸ José Pedro Varela (1845-1879). Fue representante del positivismo autóctono, influenciado por Darwin y Spencer. Concurrió a la escuela hasta los catorce o quince años, no comenzó estudios superiores ya que su padre lo destinó al comercio. A los 21 años escribía artículos políticos y literarios, dos años después viaja a Europa y Estados Unidos. En éste último destino queda admirado por la mujer y la escuela (Berra, 1888). En sus viajes tomó contacto con las ideas pedagógicas del momento. Participó en la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y de sus obras más importantes se destacan La Educación del Pueblo (1868) y la Legislación Escolar, obras fundacionales de la escuela uruguaya (Claps, 1969; Méndez Vive, 2011).

⁹ La asunción de la Dirección de Instrucción Primaria se da en la dictadura de Lorenzo Latorre iniciada en 1876. El régimen Latorrista se abocó a desarrollar las fuerzas productivas del país y se trazó dos objetivos importantes: “a) el logro de la paz interna y el orden (en la campaña sobre todo); b) la afirmación del derecho de propiedad privada” (Méndez Vive, 2011, p.11). En ese marco, de inicio de la modernización del país, la reforma educativa tuvo un rol trascendente.

¹⁰ Carlos María Ramírez (1848-1898). Fue periodista, ensayista y político, inició su carrera diplomática a los 25 años. Representó la filosofía oficial de la Universidad del momento, el espiritualismo. La defensa de esta doctrina no le frenó para reconocer la necesidad de incorporar los estudios de ciencias naturales en la educación. En sus años de madurez, se fue alejando de sus posturas iniciales para acercarse al positivismo.

¹¹ El decreto Ley N° 1350 del 24 de agosto de 1877 establece una Dirección General de Instrucción Pública que regirá sobre todas las autoridades escolares y la enseñanza de la religión católica era obligatoria en las escuelas del Estado.

resistencias categorizándolas en administrativas, financieras y de educación. Las primeras tuvieron que ver con la reorganización del sistema educativo: la centralización administrativa de Instrucción Primaria provocó el descontento de los poderes locales. En segundo término, la financiación del proyecto educativo, que incluyó un nuevo impuesto de Instrucción Primaria que sin ser el principal aporte del presupuesto educativo, igualmente captó el desacuerdo de algunos sectores y resultó ser foco de cuestionamientos. Finalmente hubo resistencias referidas a los fines de la educación, a los sistemas de enseñanza y a los métodos para la transmisión de conocimientos (Varela, 1879a).

El clero también esgrimió sus críticas, que finalmente resultaron de beneficio para los intereses de la reforma ya que movilizaron a los liberales, que indiferentes hasta el momento de las críticas clericales, comenzaron a prestar atención a la reforma.

Transcurridos unos años de aplicación de la ley de Educación, en las Memorias de Instrucción Primaria (1881) se plantea que las resistencias habían desaparecido y que aún continuaba el intento del clericalismo por predominar en la escuela. El punto en discordia se refería a que no se podía enseñar moral sin religión, a lo que el Estado interpone su proyecto laico. Desde la Instrucción Pública se plantea que el objetivo de la educación sería formar ciudadanos para la democracia por los medios que la ciencia aconseja:

Las autoridades escolares no son ni ateas, ni racionalistas, ni positivistas, ni masones, ni nada; estudian bienamente los mejores procedimientos teóricos y prácticos de desarrollar y fortalecer la mente de los ciudadanos, y no tienen interés en saber á que Dioses rendirán culto mas tarde cuando los arrebatos de sus bancas la vida social. Le basta saber que amarán a su patria y que serán inteligentes, aptos y virtuosos (sic). (Varela, 1881, p.312).

La defensa del espacio educativo por parte de las autoridades de Instrucción Primaria frente al avance del dogmatismo clerical, no solo supuso un freno al ideario religioso del catolicismo sino que evidenció la aún débil presencia de la pedagogía científica como rectora de la acción educativa.

La situación de la educación hasta la reforma se reflejaba en la ausencia de obras de pedagogía no solo en poder de los maestros, sino en las bibliotecas de las escuelas, situación que nunca fue abordada por las autoridades anteriores.

Se dejaba al maestro entregado á sus solas fuerzas, y se partía del erróneo, del inadmisibles principio, que es posible ser un buen instructor y un buen educador sin estudiar mucho y constantemente, y sin conocer los trabajos de aquellos que nos han precedido y á cuyos esfuerzos se debe el que la enseñanza haya alcanzado el grado de desarrollo y perfección en que se encuentra en los países más adelantados de la tierra. Era este, medio seguro de dejar la educación entregada á la ignorancia audaz y pretenciosa (sic). (Varela, 1879a, p. LVII).

El esclarecimiento de esta situación sirvió para definir el lugar del maestro, no solo dentro del proyecto educativo sino en un proyecto más ambicioso como lo fue la construcción de la nación. Los maestros tenían el cometido de mantener el constante progreso de las escuelas a través de su mejoramiento intelectual y moral. En la sección pedagógica de la Revista *El Maestro* se decía en el artículo "Cualidades que deben adornar al Maestro" que: "El conocimiento de los buenos Sistemas Y Métodos de enseñanza debe ser el asunto principal que embargue la atención del educador" (AA.VV., 1875, p.25).

La necesidad de perfeccionamiento por parte del magisterio perseguía, por un lado, un fin trascendente ligado al progreso del país y por otro lado, un objetivo mucho más concreto, incluir y mantener a los niños en la escuela. Se comenzaba a modelar el destino de la niñez en clave de ciudadanía,

...en medio de nuestras contiendas civiles, de nuestras crisis financieras, de nuestra falta de equilibrio entre los derechos

individuales y los altos poderes del Estado; en medio de anarquía tanta ...¿ quién se acuerda de la niñez y de sus últimos destinos?. (Álvarez y Pérez, 1875, p.1).

Desde *El Maestro*, se sostenía que al niño, por su condición, se le debería inculcar sumisión y obediencia, ya que su destino como ser social era el de vivir en continua relación y recíproca dependencia con los demás. La sumisión del niño debía ser racional, obediencia a lo bueno, a lo justo, respetar a sus mayores y semejantes, a las leyes de su país, todo lo que sea fuente de armonía social.

En una palabra: implantemos en el corazón del niño todos los gérmenes de virtud que han de darnos más tarde, como producto de su desarrollo, un hombre moral, perfecto y acabado dentro de los límites en que puede serlo el hombre, sujeto siempre más ó menos, por desgracia á los arrebatos de sus instintos y de sus pasiones (sic). (Capdevila, 1875, p.157).

Para cumplir esta función formativa en la infancia, a la que le separaba, no solo un lugar social destacado sino una responsabilidad sobre sus capacidades en tanto sujeto social, el maestro debía adentrarse en el estudio de las características de la infancia, así como de las particularidades que requiere su educación.

De esta manera, habilidades y capacidades del mundo interno de la infancia se incorporan al ámbito educativo como objeto de estudio, básicamente a través de la recepción y difusión de obras pedagógicas de origen europeo. En el marco de las conferencias de Maestros, el 9 de setiembre de 1877, Juan. J. Pérez diserta sobre la enseñanza de la gramática haciendo un preámbulo sobre la condición de la niñez como objeto de la educación, abordando aspectos de la infancia y la inteligencia. Expresa, de manera introductoria y escuetamente, que el alma se expresa bajo los caracteres de sensibilidad, inteligencia y voluntad. Las ideas de Pérez permiten visualizar la presencia y circulación de ciertos contenidos ligados al campo de la psicología que posteriormente, otros autores, retomarán con mayor profundidad.

Con el Doctor Berra¹² los contenidos de la psicología ocuparán un lugar destacado en la elaboración del cuerpo pedagógico de la reforma educativa. En una secuencia de apariciones en la publicación *El Maestro* en 1878, el Dr. Berra presenta sus "Breves apuntes para un curso de pedagogía", editado en formato libro ese mismo año por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (Berra, 1878). En estas publicaciones comienza a delinear la relevancia del aspecto mental en el educando vinculado al alcance de los objetivos de la formación primaria.

El pensamiento pedagógico de Berra se vio fuertemente influenciado por las ideas de Herbart quien propuso una psicología y una pedagogía totalmente sistematizadas. Para Herbart la psicología era una ciencia¹³ que poseía su objeto de estudio: el alma; una unidad indivisible, carente de facultades y por ende imposible de ser analizada. Ese objeto era una cosa real, y las cosas reales no llegan a nuestro conocimiento si no es por representaciones por lo que solo podía ser asequible a través de la observación y no de la experimentación (Castro, 2007).

En los 'Breves apuntes para un curso de pedagogía', Berra aborda la necesidad fundamental de conocer las aptitudes del niño, la naturaleza

¹² Francisco Berra (1844-1906). Comenzó en 1878 a dirigir el curso de Pedagogía a instancias de la Comisión Directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Nació en Buenos Aires y desarrolló actividades durante un tiempo en Montevideo. Se destacó en el campo de la educación, sus aportes específicos sobre métodos de enseñanza fueron pilares de la propuesta educativa de la reforma.

¹³ Herbart planteaba que al campo de la conciencia lo que nos llegaba del mundo exterior eran representaciones. Esas representaciones dejan de actuar y quedan latentes, pueden obstaculizarse y fusionarse con otras, expresan grados de intensidad que para Herbart podían traducirse en magnitudes. Su psicología abogaba por la inclusión del cálculo matemático, determinar las intensidades del conflicto entre representaciones era el requisito "si quiere exigirse a la Psicología un carácter científico exacto" (Fritzsche, 1932, p.73).

fisiológica y psicológica del alumno. Sin embargo, plantea que nos es tan fácil estudiar al niño ya que a diferencia de las capacidades físicas que son observables, la parte mental exige otros procedimientos. Si se trata de facultades desarrolladas, la parte mental puede ser reconocida incluso en uno mismo; ahora, si las aptitudes mentales son ajenas a nuestra edad, la investigación se debe dirigir sobre “terceras personas, cuya conciencia psicológica nada nos revela” (Berra, 1878c, p.297). No se pueden conocer los fenómenos internos de manera directa, ni cómo se producen ni sus relaciones; sí se pueden estudiar a través de manifestaciones exteriores. Observarlos y establecer de forma inductiva sus causas sería el trabajo a realizar.

Para Berra, el fin de la enseñanza primaria consistía en brindar al niño las condiciones necesarias para llevar una vida adulta independiente, mejorando su condición física, mental y moral en armonía con el estado de la civilización,

la formación del carácter moral de la infancia, el aumento de la energía de sus aptitudes corporales y mentales, y la comunicación de los conocimientos que son indispensables al hombre, para vivir dignamente en sociedad, aplicando sus fuerzas en beneficio del bienestar propio y de la civilización general. (Berra, 1878b, p.167)

Berra profundiza en la idea del niño como centro de la propuesta educativa. Se pregunta: ¿quién es el agente de la instrucción? Según el autor, los debates situaron el foco en el maestro y luego en el alumno, reflejando la tensión entre el arte de aprender y el arte de enseñar. De las condiciones para el saber, una esencial es que el alumno adquiera por sí mismo las nociones. Para conocer los objetos es necesario percibirlos y es el niño el que debe aspirar a conocerlos. Lo que los niños conocen no es lo que saben los maestros sino lo que ellos mismos perciben.

El alumno es, pues, un agente principalísimo de la instrucción, porque todos los conocimientos que adquiere están en relación con los esfuerzos que haga por adquirirlos, con la actividad mental que desarrolle. El papel que desempeña naturalmente el alumno, determina con toda precisión el papel que debe desempeñar el maestro. (Berra, 1879, p. 601).

El rol pasivo del alumno y la acción educativa a cargo del maestro era uno de los problemas de la escuela sudamericana, y también uno de los efectos del pensamiento herbartiano. El maestro no apuntaba a ejercitar las facultades del niño, sino que era él quien observaba y transmitía su percepción focalizándose en el arte de enseñar. Esta línea comenzó a cambiar a partir de los desarrollos europeos de la “filosofía pedagógica” y el centro se ubicó en la acción cognoscitiva del alumno. Comienza entonces la recepción de nuevas visiones sobre la psicología que van a componer el sistema pedagógico de Berra.

En 1879 se comienza a editar la Enciclopedia de la Educación¹⁴ (Varela, 1879b), incluyendo entre varios artículos uno de Spencer sobre la educación moral y otro de Bain reproduciendo el libro II 'Los métodos', de su obra *La Ciencia de la Educación*¹⁵, específicamente 'El orden de los estudios considerado bajo el punto de vista de la psicología'. En esta obra Bain se propone abordar el arte de enseñar desde un punto de vista científico. La cuestión psicológica se centra en las facultades, en el orden de su desarrollo y en la influencia que tienen sobre los estudios. El docente se encuentra con una mente en desarrollo por lo que debe prestar atención a las manifestaciones de la inteligencia, los sentidos y las emociones y como estas fuerzas contribuyen a la educación intelectual.

La obra de Alexander Bain al igual que la de Bernard Pérez será consideradas por Berra pero no incluidas en toda su extensión y profundidad. El propio Berra (1883) reseña para los Anales del Ateneo la segunda edición de *Psicología de la Infancia* de Bernard Pérez, publicada en París en 1882. Berra destaca de la obra de Pérez el carácter científico de su estudio sobre la infancia, alcanzado a través de una metodología experimental. Sin embargo, observa con cierta precaución que las generalizaciones que realiza deberían ser acompañadas de datos empíricos que contemplen diversas regiones. Berra considera que los psicólogos deberían abocarse a desarrollar estudios particulares sobre la infancia en diferentes regiones, esto aportaría a un conocimiento más concreto sobre la psicología de la infancia y podría ser utilizado por higienistas y educadores. El propio Berra pone en práctica esta observación:

Los estudios particulares de Tiedemann, Tain, Darwin, Egger, Ferri, Pérez y los que yo he hecho en uno de mis hijos, (relacionados en parte a mis Apuntes para un curso de Pedagogía) muestran que es muy variable el tiempo en que se verifican los progresos mentales. (Berra, 1883, p. 245).

Nutrido por los estudios de la infancia, Berra se pregunta sobre cuáles son las condiciones necesarias para el conocimiento en el niño. La respuesta a este interrogante brindaría los contenidos para la sistematización de su propuesta pedagógica, fundamentada en la necesidad de conocer a través de la observación de su mente: las facultades cognoscitivas del niño y cómo percibe los fenómenos y relaciones. Siendo el niño el centro de la instrucción, propone un riguroso método de aplicación con una serie de reglas a seguir. Algunas de ellas determinan: someter la instrucción a las necesidades naturales del alumno, limitar la instrucción a la percepción de fenómenos físicos hasta los siete años, la instrucción debe dirigirse de modo que los alumnos procedan de: los fenómenos a las relaciones; de lo concreto a lo abstracto; de lo particular a lo general; de las clases a sus sistemas; de las relaciones inmediatas a las mediatas. Conocer los fenómenos por la acción de los sentidos, las relaciones por la acción de la inteligencia y permitir que el niño conozca por el mejor método.

La sistemática propuesta de Berra tenía el objetivo de hacer aportaciones a la ciencia pedagógica y recalca que la instrucción popular no progresaría mientras los maestros de Sudamérica no se convencieran que su competencia profesional implica investigar los aspectos cognitivos y adecuarlos a los procedimientos de la organización escolar:

Cuida de que tus discípulos estudien con arreglo a su naturaleza mental; y como sus facultades directivas son deficientes, dirígelos tú de tal modo, que ellos aprendan según la antropología te indique. Estudia sin descanso la mente de tu discípulo; profundiza cuanto puedas la psicología, y no te desvíes un paso de la línea que ella te señala. Toda tu ciencia y todo tu arte consisten en saber cómo conocen naturalmente las personas, y en cuidar que la naturaleza domine cuanto sea posible dentro de tu escuela. (Berra, 1879, p.03).

La propuesta de Berra formó parte de los inicios de la pedagogía local y de la etapa inicial de la educación en el Uruguay. Esta etapa se caracterizó por el empirismo y la científicidad. En la figura de José Pedro Varela se reflejaba la influencia de Spencer, plasmándose en la práctica de la reforma educativa, mientras que en Berra se dejaba notar la influencia herbartiana, que se manifestaba en el marco teórico de la reforma. Ambas líneas confluyen en lo que sería las bases para una nueva pedagogía en el Uruguay (Castro, 2007). El final del Siglo XIX iba a deparar la revisión de la propuesta de Berra. Sin una base experimental que la sostuviera, y basada en la severidad de su sistema y en la rigurosidad de su aplicación, fue desgranándose ante las mutaciones de sus propios cimientos: el avance del saber psicológico.

¹⁴ La publicación de la Enciclopedia fue una idea de José Pedro Varela con el objetivo de acercar las obras extranjeras sobre educación, traduciendo obras al castellano. Las ediciones eran distribuidas en todas las escuelas públicas con el fin de ir conformando una biblioteca.

¹⁵ Una nueva entrega de la *Ciencia de la Educación* de Bain aparecería en el tomo IV de 1880.

Mirando al Progreso: La Psicología Científica

La reforma educativa iniciada en el último cuarto del siglo XIX resultó una empresa civilizadora fundamental para la consolidación del proyecto nación en el Uruguay. En su implementación, sintetizó el debate ideológico compuesto de aristas filosóficas, económicas, políticas y pedagógicas. En este marco, la visión pedagógica de Berra ocupó un lugar central. La firmeza de sus afirmaciones y la lógica de sus argumentos hicieron que el sistema se estabilizara consolidándose como la 'ciencia pedagógica' en el país. Sin embargo, el pasaje de la teoría a la práctica traería aparejado los primeros cuestionamientos.

La práctica educativa se dio de lleno contra la rígida propuesta de Berra. Los niños no actuaban como el cuadro estabilizado delineado por el educador, las propias diferencias de los niños rompían la artificial estructura de su pedagogía. De esta manera, la metodología naturalista de Berra comenzó a ser criticada desde el mismo campo educativo.

La crítica fue realizada por el Dr. Carlos Vaz Ferreira¹⁶, miembro de la Dirección General de Instrucción Primaria. En el año 1903 esta Dirección inició la publicación de los Anales de Instrucción Primaria, "y desde el primer número, Vaz Ferreira publicó una serie de trabajos tendientes a romper el dogmatismo pedagógico y la sistematización impuestos por Berra" (Castro, 2007, p. 80).

La pedagogía moderna procura basarse en la psicología, y es imposible, por ahora, construir nada completamente definitivo sobre ese terreno incierto, sujeto a incesantes cambios y á la continua ondulación de las hipótesis. Por eso las reglas pedagógicas, en cuanto dependan de las leyes psicológicas, no pueden ser más precisas y más completas que éstas: el arte tiene que participar de las imperfecciones de las ciencias de que se deriva. (Vaz Ferreira, 1903, p.11).

En su obra 'Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias' aborda las limitaciones del uso de ciertos contenidos de la psicología. El primer paralogismo se formula de la siguiente manera: "á tal edad aparece ó se desarrolla tal facultad; luego, á esa edad hay que atender á su desarrollo (sic)" (Vaz Ferreira, 1903, p.12). Esto se sostiene en la idea de que hay que tomar a la naturaleza como guía de la pedagogía moderna, Vaz Ferreira advierte cierta inutilidad en tal premisa. Si las facultades son naturales o aptitudes adquiridas, un sistema pedagógico racional debería considerar las aptitudes a completar con la educación "no trabajar sobre lo dado". Sería análogo para el caso de las aptitudes mentales:

hay algunas que el hombre normal adquiere por sí solo, sin educación especial; en el otro extremo se encuentran las que sólo la educación engendra y desarrolla; y entre las primeras y las últimas, otras que establecen todas las transiciones posibles. (Vaz Ferreira, 1903, p.13).

El segundo paralogismo posee una formula muy parecida: "...tal ejercicio pone en acción tal facultad; luego ese ejercicio desarrolla esa facultad" (Vaz Ferreira, 1903, p. 15). Ambos paralogismos, según el autor, llevarían hacia un infantilismo pedagógico, si el objeto de la pedagogía es brindar reglas para enseñar y educar, lo lógico es que se adapte la pedagogía al niño.

Si la psicología demuestra que el niño es, casi exclusivamente, un ser sensorial, la consecuencia á sacar no ha de ser que, en la edad correspondiente á esa mentalidad, debe especializarse la enseñanza en cultivar los sentidos, sino, simplemente, que hay que tener en cuenta, como factor negativo ó limitativo, esa mentalidad, para no ponerse fuera del alcance del niño,

en el trabajo de *superiorización* (en el sentido intelectual y afectivo); de *humanización* á que hay que someterlo. Por haber perdido esto de vista frecuentemente, es un hecho que *una parte del trabajo docente se ha gastado en nuestra época en pura pérdida*, REMOVIENDO PSICOLOGIA ADQUIRIDA (sic). (Vaz Ferreira, 1903, p.20).

Vaz Ferreira demostró el excesivo respaldo que Berra le adjudicó a la psicología como sostén de su pedagogía y de la práctica educativa. Se trataba de una psicología especulativa que en vez de fortalecer sus fundamentos, revestía de cierta artificialidad la pretensión científica de su propuesta. La consolidación del positivismo frente al espiritualismo y el acceso al circuito de ideas que tejió la psicología experimental, dieron a Vaz Ferreira¹⁷, herramientas de inteligibilidad novedosas con respecto a Berra para desarrollar su crítica.

En el año 1897 Vaz Ferreira asumió la cátedra de filosofía haciéndose cargo del curso de psicología para el que elaboró un manual sintetizando las perspectivas y teorías psicológicas del momento. Esta obra reflejaba el estado del arte de los estudios en el campo de la psicología y marcaba distancia con la psicología de Berra. En ella, comienza proponiendo una definición provisoria de la psicología: "La Psicología es la ciencia de los fenómenos del espíritu. Estos fenómenos son las sensaciones, los sentimientos, las ideas, etc." (Vaz Ferreira, 1879, p.1). Distingue el campo de la metafísica que se ocuparía de la esencia o materia íntima del espíritu, y una psicología racional, donde ubica a la psicología experimental entendiéndola como una ciencia del mismo género que las ciencias físicas y naturales¹⁸.

Como otras ciencias, la psicología, estudiaría hechos o fenómenos, y debía comenzar por observarlos. Una observación singular, ya que lo observado no está en el exterior sino "en mí mismo, como parte integrante de lo que llamo yo" (Vaz Ferreira, 1897, p.3) y la función por la que el yo conoce sus propios fenómenos se denomina conciencia; su ejercicio como método científico se denomina introspección. La introspección sería el método fundamental de la Psicología. De todas maneras, para el autor, este método es limitado, por lo cual suma la observación exterior, cuya aplicación se encuentra en la Psicología Fisiológica, "que estudia las relaciones de los fenómenos conscientes y los fenómenos orgánicos, ó, para definirla de otra manera, los fenómenos fisiológicos acompañados de conciencia (sic)" (Vaz Ferreira, 1897, p.5).

Con cierta ligereza plantea que: como "el espíritu del niño es menos complejo que el del adulto, su estudio es, naturalmente mucho más fácil" (Vaz Ferreira, 1897, p.6). La Psicología infantil estaría comprendida en el campo de la observación externa, esto permitiría que la psicología dejase de ser una ciencia descriptiva para encontrar las leyes de los fenómenos observados.

Si bien la Psicología cuenta ya con un regular número de hechos y leyes de carácter puramente positivo, muchos de los problemas que comprende la ligan a las especulaciones metafísicas, como, por ejemplo, el problema de la conciencia, el problema de la percepción, el problema del origen de las ideas y principios primeros, el problema de la libertad y otros que se encuentran en condiciones parecidas. (Vaz Ferreira, 1897, p.240).

Al hacerse cargo del curso de Psicología, Vaz Ferreira crea un laboratorio como medio para aportar a la enseñanza de la materia un correlato empírico acorde a los avances de la época. Se avizoraba la emergencia del cuerpo científico de la psicología. En su devenir como ciencia, la psicología, contaría con las condiciones para formar parte de

¹⁶ Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), máxima figura de la filosofía en Uruguay, fue Maestro de Conferencias de Instrucción Primaria, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Rector de la Universidad de la República

¹⁷ Si bien Vaz Ferreira se formó en pleno auge del pensamiento del evolucionismo, y fue un seguidor de Spencer, al asumir la cátedra de filosofía en 1897 realiza una crítica del término positivismo lo que prefiguraba su distanciamiento posterior para situarse en un sistema filosófico más ecléctico (Ardao, 1961).

¹⁸ Estos planteamientos los toma de Ele Rabier, autor de *Leçons de philosophie: 1° Psychologie* (Paris, 1884, in-8 : 6e éd., 1898)

los cálculos y procedimientos dirigidos al encauzamiento y conducción de los comportamientos necesarios para generar una sensibilidad civilizada.

La Psicología en el Proyecto de Ciudadanía para la Infancia

La reforma de la educación tuvo un lugar fundamental en el proceso de modernización del país. Un proceso complejo, atravesado por luchas filosóficas y bélicas. En 1903 se produce un nuevo levantamiento de sectores del campo provocando una guerra civil. El fracaso de este intento revolucionario dio lugar a un período de concordia que permitiría a José Batlle y Ordoñez¹⁹ desarrollar un gran proyecto cultural que abarcaría las tres primeras décadas del siglo XX. (Pivel Devoto y Rainieri, 1956). Los gobiernos que se sucedieron entre 1903 y 1933 consolidaron una renovación cívica habilitados por el marco de concordia generado por las garantías constitucionales de sufragio y por la colaboración entre los diferentes partidos políticos.

A la escuela se le tendría reservado un lugar destacado en este proceso, cumpliendo un rol fundamental en la formación de ciudadanía.

Está, pues, en la escuela moderna el verdadero origen de la democracia, de ella fluyen naturalmente para grabarse en forma indeleble en el alma del niño la libertad, que es el respeto al ejercicio de los derechos de todos y de cada uno; la igualdad, que es la prenda de garantía que asegura ampliamente la vida del hombre y del ciudadano; la fraternidad, que garantiza la acción futura de esos ciudadanos, por la solidaridad suprema que demandan con imperio los altos fines de la humanidad, en la conquista de sus magníficos ideales. (Pérez, 1903, p.375).

El proyecto de formación ciudadana formaría parte del andamiaje moral del cual se haría cargo la escuela pública y estaría dirigido explícitamente a modelar el carácter del niño. Para el Inspector de Escuelas de Montevideo, Eduardo Rogé (1907), la higiene de cuerpo y espíritu, el hábito del trabajo y otros valores como perseverancia, sinceridad, respeto y el cumplimiento del deber, son prácticas que se adquieren por el ejemplo y el ejercicio continuado. "El ideal de la disciplina es dar a los alumnos hábitos de self-government" (Rogé, 1907, p. 435)²⁰, en el entendido que la disciplina, o lo moral ligado a los hábitos del *gobierno propio* no quedarían restringidos al espacio escolar sino que, en un futuro, se trasladarían a las relaciones con la sociedad, serían "...condición inseparable de la vida de los hombres normalmente constituidos" (De Murguía, 1922, p.473).

La concepción sobre la formación del carácter moral se sostenía sobre la idea de que el progreso moral del alumno permitiría ganar espacio de libertad, a la vez que disminuiría la incidencia de la autoridad del maestro. Esto hacía necesario ver la disciplina que se adaptara mejor a la escuela y que clase de carácter debía propender a formar en la República (Benedetti, 1910), por lo que el rol del educador se volvía fundamental para moldear la nueva sensibilidad.

La labor del maestro era promover un ambiente sano y reconfortante, una atmósfera de moralidad en la escuela, ya que sus actos y sus conductas se reflejarían en los comportamientos de sus discípulos. Promover un ambiente familiar condensando la imagen del aula con la del hogar. La preparación moral de los maestros sería

imprescindible y consistía en inculcarles la fe en el apostolado que habrían de ejercer, formar su espíritu de abnegación que permitiría recoger buenos frutos. La acción del profesorado era imprescindible para movilizar el programa moralizador y conectar a la infancia, mientras que "serían los Institutos Normales centros generadores de energía moral que irradiarán hasta las más incultas regiones de nuestra campaña" (Hourticou, 1913, p.36). La agencia del estado sería eficaz "si existe cooperación decidida del hogar y del estado" (Morey Otero, 1922, p. 608).

La moral a enseñar sería laica, debería excluir cualquier objeto de controversia, debía ser racional y obtener sus porqués en razones de carácter científico. Las reglas surgirían de los desarrollos de la fisiología, la higiene, el derecho y la psicología. La formación en educación moral y cívica partiría del desarrollo natural del individuo ya influenciado por el medio ambiente, el educador trataría de estimularlo y de alcanzar el mayor desenvolvimiento espiritual sin uniformizar y reconociendo las diferencias individuales. La realidad psíquica del educando se abrirá al educador como un campo a investigar, y éste tendrá la doble misión de: investigación sobre cada individuo y grupo y educar sobre cada individuo y grupo (Morey Otero, 1922).

Los escolares se volverían una población sobre la cual tener un especial cuidado, tanto por su destino cívico como el proceso que los llevaría al mismo. La legislación y la higiene se volvieron gendarmes del cuidado del niño frente al medio ambiente hostil. La vieja educación no había constatado que las clases con poco aire, hacinamiento, comidas insuficientes, ausencia de cuidados higiénicos corporales, hacían mas enfermizos a los niños que ingresaban a la escuela. Por esto se hacía necesario que "existan las autoridades científicas competentes que regulen y controlen su funcionamiento, que pongan en práctica todas las cuestiones relacionadas con la higiene de la escuela y del escolar, corporación que se llamaría Sanidad Escolar o Cuerpo Médico Escolar..." (Rodríguez, 1907, p.27).

A los desarrollos de la higiene escolar, se agregarían los avances de la paidología y la psicología experimental, constituyendo entre las tres la base científica de la pedagogía del momento. La práctica de la enseñanza exigía que se tratara a cada niño según sus aptitudes y peculiaridades. Esto no podría conseguirse si no se estudiaba el desarrollo mental de los educandos de la manera más completa y acabada posible y a esto debían responder la creación de laboratorios con el propósito bien definido de estudiar científicamente al niño y al adolescente, su naturaleza física y mental (Samonati, 1913).

La teoría difícilmente se plasmó en la realidad cotidiana de la práctica educativa. En razón de ello, en setiembre de 1923, se crea el Instituto Clínica Pedagógica con el propósito de responder a las dificultades de los maestros de articular la tarea educativa con la labor científica. En la conferencia inaugural, Enriqueta Compte y Riqué destacó el propósito de la clínica de acercar al maestro las modalidades del espíritu infantil para que pudiera aplicar sus conocimientos, encauzar el desarrollo de niños con dificultades y aplicar procedimientos que en definitiva reafirmarían el objetivo cívico de la educación: "Si nuestro trabajo produce frutos, el Estado podrá cosecharlos" (Compte y Riqué, 1923, p. 910).

El mismo año, es presentado a consideración del Consejo de Enseñanza el proyecto de creación del Instituto de Orientación Vocacional. "El trabajo del Instituto será doble: de estudio fisiológico y psicológico: el primero de carácter predominantemente médico, el segundo esencialmente pedagógico" (Aguirre y González, 1923, p.6). Ambos proyectos comparten la necesidad del estudio científico sobre el carácter del niño, estudio de la singularidad que ubicaría su foco en la vocación.

El estudio de las vocaciones se presentaría como la posibilidad de ligar el desarrollo individual con las necesidades económicas e industriales para el progreso de las naciones. En ese sentido, la escuela no solo debía abocarse a educar sino que "debía encauzar, informar, aconsejar a los jóvenes en la elección de una profesión que esté de

¹⁹ José Batlle y Ordoñez (1856-1929). Fue político y periodista, presidente de la República en dos oportunidades: 1903-1907 y 1911-1915. Lideró lo que se conoce como movimiento reformista, también nombrada como la Era Batllista. Las reformas sociales y políticas que promovió hicieron del Uruguay un país estable, moderno y progresista dentro del continente latinoamericano.

²⁰ El fundador del self government escolar fue el Profesor J. H Francis, director del Polytechnium de Los Ángeles. El self government da a los alumnos el sentido de la responsabilidad, que refuerza el carácter y forma la personalidad y la seriedad de los jóvenes, la dignidad y el *savoir faire* de las niñas. "Son escuelas en las que los alumnos se gobiernan a sí mismos, asegurando la organización y el mantenimiento de la disciplina" (Rogé, 1909, p.526).

acuerdo con sus aptitudes, con su emotividad, con sus condiciones fisiológicas, y en lo posible con las necesidades del Mercado de Trabajo” (Aguirre y González, 1923, p.5).

El discernimiento de las vocaciones se volvió un objeto propio de la psicología. Clemente Estable²¹ (1923) sintetizó en “El reino de las vocaciones”, fundamentos y características de su estudio así como perspectivas teóricas y enfoques metodológicos para su abordaje. Entendía la enseñanza vocacional asentada en lo biológico, en la disposición hereditaria, así como en las constantes psicológicas individuales y finalmente en la ley de la división del trabajo.

El primer curso de Psicología experimental se dictó en el Museo Pedagógico (enero y febrero de 1925), contó con 83 inscriptos de todo el país. Se dividió en una parte teórica y otra práctica donde se realizaron experiencias sencillas y se discutieron sus resultados. En 1926, el profesor Sebastián Morey Otero introduce en la formación de magisterio (Instituto Normal de Señoritas) un curso de Psicología Experimental, en el cual, los estudiantes desarrollaban investigaciones sobre los niños cuyos resultados son publicados en los Anales de Instrucción Primaria²² (Acevedo, 1929; Louzán, Franco y Carbonell, 1928). El objetivo de la inclusión de la psicología experimental en la formación del magisterio residía en promover la instrucción de los maestros en la psicología individual, en que conozcan los métodos de investigación y los tipos de mentalidad infantil de manera de auxiliar la labor docente (Morey Otero, 1928).

Este proceso iniciado en 1925 por impulso de Morey Otero y sus discípulos, llegaría el 13 de setiembre de 1933 a conseguir la creación del Laboratorio de Psicopedagogía. El laboratorio tendría el cometido de la investigación psicopedagógica, preparar fichas de los alumnos normalistas de manera de conocer sus aptitudes y grado de vocación profesional, estudio científico del rendimiento escolar, orientación profesional a los egresados de la escuela y organización de cursos sobre Psicología Experimental, Orientación Vocacional y Profesional (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1942).

La labor de la psicología científica quedaría instituida en el proyecto educativo de la nación, ubicada en la interioridad del mundo de la infancia y conectada profundamente al proyecto de ciudadanía de la república, al decir de Clemente Estable, “sin cambios psicológicos, no hay progresos objetivos durables en la sociedad humana” (1967, p.7).

Conclusión

Abordar los modos en que se fue construyendo un ordenamiento de las personas y las cosas en el Uruguay, ubicar el lugar que le correspondió a la educación en la modelización de una subjetividad moderna y la participación de múltiples saberes en ese proyecto nos permite reconocer a la psicología como un actor más en el entramado de saberes y prácticas dispuestos para gobernar a la población.

Las prácticas de gobierno generaron un entramado donde saberes diversos circularon y fueron ocupándose de ámbitos particulares. Si

bien estos ámbitos, en principio fueron algo difusos, el positivismo primero y luego la concepción científica del conocimiento posibilitaron ubicar los objetos de conocimiento propios de cada disciplina, a la vez que se demarcaban las fronteras entre filosofía, pedagogía y psicología.

La psicología comenzó a delinear su autonomía en el campo de la educación. En un primer momento fue incluida en la pedagogía fundamentando la necesidad de una enseñanza ligada al progreso del país y eje del proyecto civilizador. Luego en la instrumentalización del quehacer del maestro, donde la psicología se propone como parte de las tecnologías de enseñanza, con una primera delimitación de lo psicológico como objeto a conocer del mundo interno del alumno y con el claro objetivo de realizar una enseñanza eficaz. Por último, la creación de los laboratorios de psicopedagogía, con los que se alcanza la institucionalización de los espacios de experticia de la psicología y la legitimación de un repertorio de actividades, que desde un primer momento compartieron el destino último de construir una ciudadanía y nación moderna.

La educación estuvo ligada desde fines del siglo XVIII a programas generales de reforma y moralización. La universalización y obligatoriedad de la educación permitieron la inspección y evaluación de conductas, capacidades y comportamientos. El fin de la tales procedimientos tuvo que ver con la construcción de un orden moral, construido a través del disciplinamiento del cuerpo, de la imposición de hábitos y de la regularización de ciertas conductas (Rose, 1985).

En el Uruguay la psicología de principios de siglo XX transitó un doble camino conectada al ambicioso programa civilizador puesto a rodar a través de las prácticas de gobierno. Por un lado, un despliegue extensivo a cuestras de la presencia de la escuela primaria sobre el territorio nacional y por otro lado, una focalización sobre la infancia que se intensifica al codificar de manera creciente componentes de la vida mental del niño.

El instinto, el comportamiento anárquico, la conducta desajustada serían objetos de gobierno; y el cálculo, la medición, el diagnóstico los procedimientos aportados por la psicología para su estudio y comprensión. Los modos de conocer cada vez más sobre el objeto a gobernar y la aplicación de esos conocimientos, lejos estaban del ascetismo científico; se encontraban ensamblados claramente a dominios morales, a formas esperables de conducirse en la vida en sociedad, al decir de Morey Otero (1922): “La cultura cívica no es más que un aspecto de la cultura moral” (p.611). El ser ciudadano implicó adherir a un repertorio de conductas ligado a dominios morales propuestos en el marco de la racionalidad de gobierno, un sistema de ideas que alcanzó y se inscribió en el mundo interno de las familias y las personas a partir de las acciones de mediación y traducción (Latour, 2005), de las que hasta mediados del siglo XX en el Uruguay, la psicología fue un agente activo.

Referencias

- AA.VV. (1875). Cualidades que deben adornar al Maestro de Instrucción Primaria. En *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 1(4), 25-30.
- Acevedo, E. (1929). *Memorias de Instrucción Primaria correspondiente al año 1928*. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Aguirre y Gonzalez, J. (1923). Instituto de Orientación Vocacional. En *Anales de Instrucción Primaria*, 20, 5-14. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Alvarez y Perez, J. (1875). Nuestro Programa. En *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 1(1), 1-5.
- Alvarez y Perez, J. (1875). Educación de la infancia. En *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 1(7), 50-52.
- Alvarez y Perez, J. (1878). *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 6.
- Ardao, A. (1961). *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos S.A.
- Ardao, A. (1950/1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Ardao, A. (1945/1994). *Filosofía pre-universitaria en el Uruguay: De la escolástica*

²¹ Clemente Estable (1894-1976). Fue un destacado científico y educador, viajó a Madrid becado por el Gobierno Español a formarse en el laboratorio dirigido por Santiago Ramón y Cajal. Sus estudios se centraron en el sistema nervioso, sin embargo su primer formación fue como maestro. Fue nombrado Maestro de Conferencias por las autoridades de la Enseñanza Primaria y su propuesta pedagógica basada en el experimentación, plasmada en el Plan Estable, se mantuvo durante cuatro décadas en la educación primaria. Tuvo un breve pasaje por el campo de la psicología dejando como legado “El reino de las vocaciones” reeditado posteriormente con el nombre de Psicología de las vocaciones, además fue distinguido con la primer presidencia de la Sociedad de Psicología del Uruguay (1953), presidencia que ofició como respaldo brindado por un hombre de ciencia a la primer sociedad científica en Psicología del Uruguay.

²² Los trabajos pertenecían a Magada Louzán: Biografía de un escolar, María Franco: juegos espontáneos de los niños y Ercilia Carbonell: Evolución de la conciencia moral.

- al socialismo utópico 1787-1842. Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República.
- Ardao, A. (1950/2008). *La Universidad de Montevideo: Su evolución histórica*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Ares Pons, R. (1986). *Uruguay en el siglo XIX: Acceso a la modernidad*. Montevideo: Ediciones Nuevo Mundo.
- Benedetti, A. (1910). La disciplina escolar en las democracias. *Anales de Instrucción Primaria*, 8, 123-126.
- Berra, F. A. (1878a). *Apuntes para un curso de pedagogía*. Montevideo: Edición de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo.
- Berra, F. A. (1878b). Breves apuntes para un curso de pedagogía. *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 6 (120), 162-168.
- Berra, F. A. (1878c). Breves apuntes para un curso de pedagogía. *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 6 (127), 296-298.
- Berra, F. A. (1879). ¿Cómo se debe instruir? En J. P. Varela (Dir.), *Enciclopedia de la Educación*, 2, (pp. 591-636). Montevideo: Dirección General de Instrucción Pública.
- Berra, F. A. (1883). La Psicología de la Infancia de Bernard Perez. *Anales del Ateneo del Uruguay*, 4, 241-247.
- Caetano, G. (2011). *La República Batllista. Ciudadanía, republicanism y liberalismo en Uruguay (1910-1933) Tomo 1*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G., Geymonat, R., Greising, C., Sánchez, A. (2013). *El Uruguay laico. Matrices y revisiones*. Montevideo: Ediciones Santillana.
- Capdevila, F. (1875). Necesidad de formar el carácter de la niñez. En *El maestro: Periódico Semanal, Científico-Literario*, 1, 155-157.
- Castro, J. (1941/2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y nueva educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Claps, M. (1969). Los pensadores. *Enciclopedia Uruguaya*, 39. Montevideo: Editores Reunidos y Editorial Arca.
- Compte y Riqué, E. (1923). El Instituto de Clínica Pedagógica de Montevideo. En *La Escuela moderna*, 399, 896-910. Ed. Electrónica: <http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0001539131+type%3Apress%2Fpage&name=La+Escuela+moderna.+1-12-1924> (acceso el 26/10/2015).
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1942). Resolución creando a título de ensayo un Laboratorio de Psicopedagogía experimental que funcionará adscripto al Instituto "Joaquín R. Sánchez". *Legislación Escolar, 1933-1936*, 11, 159-160.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- De Murguía, L. (1922). Fundamentos del Programa de Cultura Moral. En *Anales de Instrucción Primaria*, 19, 463-473.
- Estable, C. (1923). *El reino de las vocaciones. Fin de la enseñanza*. Montevideo: Claudio García Editor.
- Estable, C. (1967). *Psicología de las vocaciones*. Montevideo: IMM. Dirección de Artes y Letras.
- Filgueira, F., Garcé, A., Ramos, C., y Yaffé, J. (2003). Los dos ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX. En B. Nahum y G. Caetano (Coords.), *El Uruguay del siglo XX. La Política* (pp. 173-204) Montevideo: Instituto de Ciencia Política – Ediciones de la Banda Oriental.
- Foucault, M. (1977-1978/2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1978-1979/2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Fritzsch, T. (1932). Juan Federico Herbart. Buenos Aires: Editorial Labor. S. A.
- Hourtoucou, L. (1913). Algunas anotaciones sobre la preparación moral de los alumnos normalistas. En *Anales de Instrucción Primaria*, 11, 31-36.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Louzán, M., Franco, M. Y Carbonell, E. (1928). Curso de Psicología Experimental en el Instituto María Stagnero de Munar (1927). En *Anales de Instrucción Primaria*, 23, 6-39.
- Mendez Vives, E. (2011). *El Uruguay de la modernización 1876-1904*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Morey Otero, S. (1922). De la educación moral y cívica, métodos y programas. Trabajo presentado al 3º Congreso Americano del Niño. *Anales de Instrucción Primaria*, 19, 549-611.
- Morey Otero, S. (1928). La psicopedagogía experimental como auxiliar de la labor docente. *Anales de Instrucción Primaria*, 24, 220-229.
- Pivel Devoto, J., y Ranieri de Pivel, A. (1956). *Historia de la República Oriental del Uruguay, 1830-1930*. Montevideo: Medina.
- Perez, A. (1903). La escuela pública primaria. Sus fines políticos y sociales. *Anales de Instrucción Primaria*, 1, 371- 378.
- Rogé, E. (1907) La enseñanza de la moral en la escuela primaria. *Anales de Instrucción Primaria*, 5, 126-133.
- Rogé, E. (1909). Miscelánea. Escuelas de "self-government" o de "gobierno propio". *Anales de Instrucción primaria*, 7, 518-526.
- Rodríguez, S. (1907). Contribución al desenvolvimiento de la Higiene Escolar en algunos países sudamericanos. Trabajo presentado al tercer Congreso Médico Latino- Americano. *Anales de Instrucción primaria*, 4, 24- 49.
- Rose, N. (1985). *The psychological complex. Psychology, politics and society in England, 1869-1939*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samonati, A. (1913). Investigación educacional. Escuelas experimentales, laboratorios de Paidología y Clínicas psicológicas. En *Anales de Instrucción Primaria*, 12, 42- 54.
- Varela, J. P. (1879a). *Memoria: A la Dirección General de Instrucción Pública*, vol. 1. Montevideo: Dirección General de Instrucción Pública.
- Varela, J. P. (1879b). *La enciclopedia de la Educación*, vol. 3. Montevideo: Dirección General de Instrucción Pública.
- Varela, J. A. (1881). *Memoria. A la Dirección General de Instrucción Pública*, vol. 1. Montevideo: Dirección General de Instrucción Pública.
- Varela, J. P. (1876/1988). La legislación escolar. En *Obras de José Pedro Varela (I) Con Biografías de Manuel Herrero y Espinosa y Francisco Antonio Berra*. Montevideo: Cámara de Representantes.
- Varela, J. P; Ramirez, C. M. (1876/1965). *El destino nacional y la Universidad vols. 1 y 2*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de clásicos uruguayos.
- Vaz Ferreira, C. (1897). *Curso expositivo de Psicología Elemental*. Montevideo: Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes.
- Vaz Ferreira, C. (1903). Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias. *Anales de Instrucción Primaria*, 1, 11-23.
- Vidart, D. (1999). *El Uruguay visto por los viajeros, 2: Tierras de ningún provecho*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Zum Felde, A. (1967). *Proceso histórico del Uruguay*. Montevideo: Arca.