



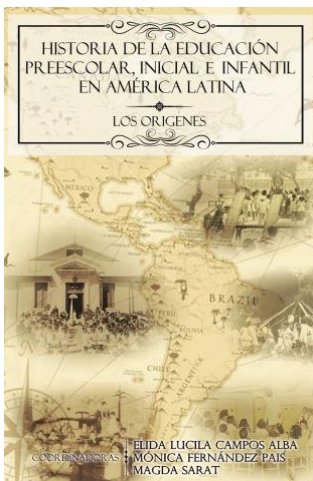
ISBN: 978-607-99647-9-5

Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Registro Padrón Nacional de Editores: 978-607-99647

Depósito Legal en Biblioteca Nacional de México

<https://libros.somehide.org/index.php>



García Gorostiaga, M. (2025). El mandato fundacional de las primeras instituciones educativas y de cuidado para la primera infancia en Uruguay. En E. L. Campos Alba, M. Fernández Pais y M. Sarat (coordas.), *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes* (pp. 103-129). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c206>

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EL MANDATO FUNDACIONAL DE LAS PRIMERAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y DE CUIDADO PARA LA PRIMERA INFANCIA EN URUGUAY

María García Gorostiaga

Las instituciones educativas para la primera infancia en Uruguay, tal como las conocemos hoy, tuvieron su origen en el siglo XIX. El mandato fundacional que impulsó a crear las primeras instituciones para la primera infancia tenía la responsabilidad de cumplir con la asistencia y la educación de los niños que, hasta el momento, solo eran cuidados en el hogar.

Frigerio et al. (1992) entienden que las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social que se originó en distintas coyunturas históricas. Estas originariamente se crearon para responder a necesidades sociales.

Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de dicho mandato. Es así como en el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora. Para comprender este mandato es necesario destacar el movimiento social que se fue generando en la mirada sobre la infancia.

SENSIBILIZACIÓN HACIA LA INFANCIA

El siglo xx es reconocido como el siglo de la infancia; en el río de la Plata, durante el siglo xix se fueron gestando significativas transformaciones, y en el último tercio de ese siglo nacieron las instituciones pensadas para la infancia. Ponce (2006) señala que durante el siglo xix los modos educativos y los dispositivos institucionales fueron adquiriendo forma y lograron sistematizarse hacia el último tercio de la centuria.

Por otro lado, Carli (2002) entiende que la constitución de la niñez como sujeto solo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la “construcción social de la infancia” y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época. Paulatinamente en la modernidad, la infancia adquirió un lugar propio como edad diferenciada de la adultez.

El historiador Philippe Ariès (1987) realiza un análisis minucioso del lugar que ocupaba el niño entre los siglos xiii y xviii en el arte medieval y moderno; considera que hubo una sensibilidad moderna que acentuó la necesidad de cuidado y atención de los niños. Señala también que, previo al siglo xvii, a nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esa cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de esos seres cuya supervivencia era tan problemática. El mencionado autor agrega también que el sentimiento que ha persistido muy arraigado durante largo tiempo era el de que se engendraban muchos niños para conservar solo algunos. Sostiene que nadie pensaba que ese niño contenía ya toda su persona de hombre. Tal indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió en el mundo rural hasta el siglo xix.

Por su parte, el historiador uruguayo José Pedro Barrán (2014) distingue una cultura “bárbara” de una cultura “civilizada”. A la primera la analiza a través de cómo la violencia, el juego, la sexualidad y la muerte exponen las maneras de sentir en el Uruguay que Sarmiento habría calificado de “bárbaro”; esta cultura la enmarca hasta la primera mitad del siglo XIX.

Mientras que en la cultura “civilizada”, señala Barrán (2014), se estudia el proceso mediante el cual estas maneras “excesivas” de sentir fueron reprimidas y se construyó, justo en el Uruguay que comenzaba su modernización social, económica y política, un nuevo orden de sentimientos. La “civilización” fue la época del disciplinamiento de las pulsiones, de la vigilancia de la mujer, el niño, el adolescente y las clases populares.

El historiador nos dice que la época bárbara no tuvo una imagen muy diferenciada de las etapas de la vida. “En las concepciones pedagógicas predominantes el niño era considerado un hombre pequeño, y de ahí, en parte, el uso del castigo corporal como pena y correctivo de todos, de niños, adolescentes y hombres” (Barrán, 2014, p. 295).

Este sentimiento de indiferencia respecto a una infancia demasiado frágil, sostiene Ariès (1987), en la que las pérdidas son muy numerosas, no está tan alejado, en el fondo, de la insensibilidad de las sociedades romana o china que practicaban el abandono de los niños. Podemos entender así el abismo que separa la actual concepción de infancia de la de la época anterior a la revolución demográfica.

Como señala Barrán (2014), los viajeros europeos que visitaron Montevideo en la primera mitad del siglo XIX encontraron muchos niños abandonados por sus padres. A los abandonos hay que sumar los infanticidios. Los diarios dan cuenta de ellos después de 1860, ya que frecuentemente se encontraba junto a la basura a niños ahorcados. Barrán reconoce también que hacia fines del siglo XIX

Tanto la muerte como el nacimiento de los hijos empezaron a dejar de ser datos de una naturaleza vivida como incontrolable e inconmovible (si es que alguna vez lo fue por entero el nacimiento). La muerte se colocó con el rojo vivo del dolor profundo y la concepción se precedió de la reflexión [Barrán, 2014, p. 305].

El reformador de la educación uruguaya, José Pedro Varela, denuncia la situación de la primera infancia de su tiempo cuando señala:

En las comunidades civilizadas, ya las tablas de mortalidad se han hecho ciencia estadística, se encuentra que más de un quinto, casi una cuarta parte de la raza humana, muere antes de llegar a la edad de un año, y antes de los cinco años, más de la tercera parte de los que nacen han muerto [Varela, 1876, p. 210].

Los infantes, agrega Barrán (2014), convivían y coparticipaban en todos los hechos básicos de la cultura bárbara, mientras que la época civilizada cambiaría todos estos supuestos culturales. El niño sería visto como un ser diferente, le serían vedados rubros enteros, como las ceremonias de la muerte, y se le adjudicarían otros: la escuela y el juego. Adultos y niños comenzaron a dividirse en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y en los espectáculos. De la indiferenciación que implicaba también la convivencia, se pasó a la diferenciación de tiempos y espacios, todo ello requirió vigilancia. Porque fue por ver al niño que la sociedad “civilizada” lo apartó y separó (Barrán, 2014, p. 295).

Muchas madres y nodrizas ya habían sentido afecto por los niños, reconoce Ariès, pero agrega que ninguna, sin embargo, había admitido que esos sentimientos fuesen dignos de expresarse de una forma muy explícita. Analiza escenas artísticas de infancia destacando el descubrimiento de la niñez, de su cuerpo y de sus modales. Más adelante retomaremos las expresiones de este sentimiento de las nodrizas hacia los lactantes, en la sociedad uruguaya del siglo XIX.

De acuerdo con la investigación de Barrán (2014), la aparición del niño amado se vinculó a los primeros intentos conscientes por controlar la natalidad civilizadamente y a tomar la idea de su muerte como algo insufrible, hechos culturales muy probablemente originados en los sectores sociales altos de Montevideo, de acuerdo con lo que señala el mencionado historiador.

FUNDACIÓN DE INSTITUCIONES PARA LA INFANCIA DURANTE EL SIGLO XIX

Como se expuso anteriormente, la “civilización” fue la época del disciplinamiento de las pulsiones, de la vigilancia de la mujer, el niño, el adolescente y las clases populares. Las instituciones de asistencia y educación que surgieron en este siglo dirigidas a la primera infancia tuvieron en parte este cometido. Las mismas fueron fundadas en Uruguay, en el siglo XIX, la mayoría de ellas en Montevideo.

En 1818 se creó la primera casa cuna de Montevideo, dependiente del Hospital de la Caridad. Posteriormente, en 1861, se creó el Asilo de Expósitos y Huérfanos, y en 1877, bajo el gobierno del coronel Lorenzo Latorre, se crearon los Asilos Maternales; fueron instituciones diurnas para niños de dos a siete u ocho años. Esto se desarrolló simultáneamente con la reforma varelana. En 1892 se fundó el primer jardín de infantes público de Montevideo, siguiendo las ideas planteadas por José Pedro Varela en 1874.

PRIMEROS ASILOS EN URUGUAY

Como nos presenta Barrán (2014), los testimonios del doctor Rapazz denunciaron en 1877 que los motivos de muerte de muchos niños no eran por causas naturales; declaró que los infanticidios eran 20 o 30 por año. Denunció también que un 50% de los niños fallecidos eran menores de diez años.

La Hermandad de la Caridad, para fundamentar las razones de la fundación de la casa cuna en 1818, explicó que el cuadro era muy doloroso para muchos niños, que se encontraban expuestos en la calle, despedazados a veces por los perros, y el insostenible peso que recaía sobre algunas familias a las que se les entregaban niños.

La investigadora y docente universitaria María Laura Osta realizó en el año 2016 una investigación para la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, UDELAR, sobre los asilos de huérfanos y expósitos del siglo XIX; señala

Cómo [sic] antecedente de la fundación del primer hospicio de huérfanos, el 1 de abril de 1808 se presentó en el Cabildo la moción para crear un hogar que reciba a las viudas y huérfanos que restaron como saldo de las invasiones inglesas (Costa, 1919). Por necesidades económicas, esta solicitud no pudo ser atendida hasta diez años después.

Recién en 1818 a pedido del sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga, el gobernador de Montevideo Sebastián Pintos de Araújo fundó la primera casa cuna para niños Huérfanos, llamada *la Inclusa* instalada a los fondos del Hospital de la Caridad [actual Hospital Maciel].

Durante el primer año de su fundación, en los meses de noviembre y diciembre, entraron nueva [9] niños a la Inclusa y murieron dos; en 1819, entraron cuarenta y seis, murieron veintiocho y se entregaron diez en adopción o custodia. Hasta el 28 de marzo de 1822 habían entrado “ciento y cuarenta niños y niñas, habían fallecido sesenta y siete, se habían entregado veintitrés a sus padres y tutores”, quedando una existencia de cincuenta niños de ambos sexos [...]

La dirección de La Inclusa, hasta 1825, estuvo a cargo de una Junta de Gobierno compuesta por tres miembros de la Hermandad de la Caridad. Las Señoras de la Sociedad de Beneficencia eran quienes dirigían y administraban el Asilo, pero también hacían rifas y organizaban beneficios para solventar los gastos del hogar. Colocaban a los niños en casas de nodrizas hasta los 4 años de edad, bajo un salario mensual. Dichos niños eran controlados por hermanos de la Cofradía, que realizaban visitas periódicas a las casas de las nodrizas.

La Inclusa funcionó a los fondos del Hospital de Caridad durante casi cuatro décadas, primero en el originario edificio y luego, en 1826, en la nueva construcción, hecha según los planos del Arquitecto José Toribio. [...]

En junio de 1856 la Sociedad de Beneficencia de Montevideo envió una nota a la Junta Económico Administrativa proponiendo la fundación de una Casa de Asilo para Expósitos y Huérfanos. Esta idea fue aceptada por dicha Junta, pero recién en febrero de 1870 se concretó la donación del terreno por parte de Nicolás Mignone.

La obra edilicia del Asilo de Huérfanos y Expósitos se inició [en] 1873 [...] lugar ventilado y saludable por encontrarse frente al mar...

En la puerta del Asilo, arriba del Torno había un cartel que decía así: «Mi padre y mi madre me arrojan de sí la Caridad divina me recoge aquí.».

El Torno, suprimido definitivamente recién en 1933, persistió más de un siglo [Osta, 2016, pp. 160-161].

Tal como lo señala Ponce (2006), haciendo referencia a lo que ocurría hacia fines del siglo XIX en la situación argentina,

La población infantil quedó escindida así entre quienes recorrían el circuito familia-escuela y quienes no lograban insertarse con éxito en este. Los jardines de infantes vinculados a la concepción de infancia moderna quedaron del lado de aquel ideal burgués, mientras que el resto de los niños deambulaba las calles y transitaba en algún momento de sus vidas por instituciones de encierro como los asilos, orfelinatos e instituciones de menores [Ponce, 2006, p. 28].

Volviendo a Uruguay, en 1911 el antiguo “Asilo de Expósitos y Huérfanos” tomó el nombre de “Asilo Dámaso Larrañaga”, y en febrero de 1943 se le otorgó el nombre de “Institución Larrañaga”.

El asilo funcionó en la mayor parte del siglo XIX con un grupo de niños internos y otro externo. Dentro del asilo existía una nodriza que amamantaba a los bebés recién dejados en el torno, pero para los externos se había montado una red de nodrizas o “amas de leche” pagas, para amamantar a los bebés. Como expresa Osta (2016), generalmente las nodrizas quedaban con los niños hasta los tres o cuatro años, pasando a llamarse “amas secas”, porque su objetivo ya no era el amamantamiento sino la crianza de los niños y niñas. En su trabajo, la mencionada investigadora busca marcar la diferencia entre huérfanos y expósitos. Huérfanos eran aquellos hijos de padres fallecidos, o desamparados por demencia o por padres presos, o en pobreza extrema, o enfermos. Por otro lado, es necesario destacar que ser un expósito era una condición social que marcaba a la persona durante toda su vida; ya fuera adulta, casada, incluso habiendo sido adoptada y con una profesión, se le continuaba llamando “expósito”. Se le otorgaba como apellido. El expósito lo era siempre, no dejaba de serlo a pesar de tener una familia y trabajo. Se era toda la vida. El término “expósito” proviene del latín *expositus*, “expuesto”, significa “poner fuera”, sacar, haciendo referencia a la práctica de poner fuera al recién nacido no deseado, expuesto a la caridad. Esta práctica fue vivenciada por muchos

pueblos primitivos con intención casi de infanticidio, pero dejando una posibilidad de sobrevivencia, si alguien recogía a la criatura (Osta, 2016).

LAS NODRIZAS, PRIMERAS CUIDADORAS PÚBLICAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Como señala Barrán (2014), muchas mujeres pobres recién “paridas” se ofrecían como *amas de leche* de hogares pudientes como forma de supervivencia típica de esa época.

Durante el período 1830-1865, que coincide casi exactamente con el de la sensibilidad bárbara, existen cinco veces más avisos de amas de leche por habitante que en el período posterior, 1870-1900, aquel en el que se forma la sensibilidad civilizada [Barrán, 2014, p. 72].

Es relevante aquí señalar el lugar de las cuidadoras de estos niños. En los asilos de huérfanos y expósitos se puede identificar a las nodrizas, primeras cuidadoras de la primera infancia, en la órbita pública, llamadas *amas de leche*, como las reconoce Osta (2016), o *amas de cría*, como las llama Ivaldi (2015).

Ivaldi señala que en las actas de gastos del asilo

Respecto a las nodrizas detalla: “184 nodrizas con niños expósitos en lactancia, desde un día hasta un 1 y medio, a \$8 cada una, son \$ 1472; 40 nodrizas secas con niños despechados, hasta 2 años, edad en que se retiran para ingresar al establecimiento, \$ 6.40 cada una, son \$ 1728” [Ivaldi, 2015, p. 46]

Como observa Osta (2016) en su investigación:

una parte significativa de quienes solicitaban adoptar a los niños habían sido sus antiguas nodrizas [...] Algunas cartas muestran, que se han desarrollado sentimientos de amor materno-paterno-filiales, cartas de padres y madres-nodrizas que justificaban las solicitudes de adopción con argumentos de cariño generado por el trato y el tiempo, como se muestra en el año 1880: “...el niño Esposito [sic] Zacarías de diez y siete meses de edad, por cuya razón tanto la exponente como su esposo le han cobrado a esa criatura el mismo cariño que pudieran tener para un hijo” [Osta, 2016, pp. 172-173].

Otra correspondencia de solicitud escrita por otra ex ama de leche, que presenta Osta, data del año 1867, en la misma se expresaba:

hallándose en mis brazos desde mucho tiempo... a quien le profesamos juntamente con mi esposo... un cariño extremo amor maternal, como si fuera nuestra propia hija de legal matrimonio, y siendo difícil que tanto yo como mi esposo soportar una separación completa de esta niña, que tanto la amamos y lo es nuestro único cariño, amor y consuelo entre nuestro matrimonio, porque no tenemos ningún hijo... [Osta, 2016, p. 173].

La Hermandad de Caridad había implementado un sistema con las nodrizas. Ellas

podrían tener al bebé hasta los 4 años de edad, pasando luego del destete a llamarse “amas secas” y cuidando de él como si fuesen sus madres, pero recibiendo a cambio una paga mensual para su sustento. Debían cumplir también, con ciertos requisitos como aquellos relativos al cuidado de la salud del niño -visitas regulares al médico del Asilo-, o a aquellos relacionados al control por parte del Asilo -recibir las inspecciones del Hermano inspector y luego de la década del 80 del Inspector del Asilo (figura creada por la Junta Económica Administrativa) [Osta, 2016, p. 173].

El contacto, el tiempo, el cuidado, el desarrollo de roles dentro del hogar fueron generando probablemente sentimientos, creando un vínculo de filiación; la mayoría eran llamados por las nodrizas y sus maridos “hijos de leche”, diferenciándolos de los “hijos propios”, anota Osta (2016, p. 173). La investigadora señala que “al utilizar el término «hijo» está implícita la posibilidad de generar este vínculo materno-filial, dando por sentado que el hecho de amamantar a un niño despierta en ambos un sentimiento de madre e hijo (Osta, 2016, p. 173).

La autora analiza también el estado civil de quienes solicitaban las adopciones, encontrando que la mayoría eran casados y que los solteros solicitantes fueron en aumento con el tiempo. La mayoría de los casados eran padres que no podían tener hijos, o que tenían pocos hijos y deseaban ampliar la familia, o cuyos hijos habían muerto y querían “llenar vacíos”. Incluso había casos en los que, disfrazados de expresiones como “ayuda” y “colaboración”, necesitaban personas para hacer las tareas domésticas.

LA SITUACIÓN SOCIAL MONTEVIDEANA REQUIRIÓ CENTROS DE CUIDADO Y EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS

La ciudad de Montevideo del siglo XIX se pobló rápidamente con la llegada de inmigrantes; como reconoce Ivaldi (2015), el aumento constante de la población, unido a la confluencia de diferentes culturas (en especial inmigrantes españoles e italianos), causaron en el Montevideo de finales del siglo XIX algunos problemas que determinaron para el Estado la necesidad de ampliar y mejorar los servicios públicos, lo que fue ocurriendo paulatinamente.

Los conventillos alojaban numerosas familias bajo el mismo techo. Contaban con un espacio común, un amplio patio, y varias habitaciones alrededor. Eran habitados mayoritariamente por los inmigrantes que llegaban a Uruguay. En estos espacios, las diferencias entre lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado, la niñez y la vida adulta, se volvían borrosas.

Por tratarse de viviendas colectivas, con escaso espacio para la vida personal, la calle era el espacio utilizado por los niños para sus juegos y sus ratos de ocio. Para los niños resultaba muy diferente la crianza en el seno de una familia de inmigrantes, en el ambiente de un conventillo, que en el seno de una familia tradicional burguesa. La educación escolar obligatoria, que implicaba la asistencia regular y constante de los niños a la escuela, se incumplía en muchos de quienes habitaban en los conventillos.

Haciendo referencia al último cuarto del siglo XIX, Barrán (2014) señala que el Estado también comenzó a mirar al niño y le destinó instituciones:

En 1877, el Gobierno de Lorenzo Latorre creó el “Asilo Maternal” como asilo diurno de los niños de 2 a 8 años cuyos padres “por su condición de trabajadores no pudieran atenderlos”. En 1892, la Escuela Vareliana inauguró el primer Jardín de Infante bajo la dirección de la maestra Enriqueta Compte y Riqué, y en 1894, la Facultad de Medicina abrió su “Clínica de Niños” a cargo del Doctor Francisco Soca [Barrán, 2014, p. 296].

En los próximos apartados se buscará analizar los mandatos fundacionales del Asilo Maternal y del primer jardín de infantes oficial de la capital uruguaya.

ASILO MATERNAL

Para conocer la propuesta de cuidado y educación que buscaba brindar el Asilo Maternal se acude a Ivaldi (2015), quien señala que “ante la situación social imperante, las ideas de amparo y protección a la infancia abandonada se fueron extendiendo hacia la necesidad de atender a la infancia en situación de pobreza, en términos de la época, «menesterosa»” (p. 42).

El 29 de agosto de 1877, bajo la firma del Coronel Lorenzo Latorre, se decretó por Ley N° 1354, la creación de “...una institución de beneficencia destinada al asilo diurno de los niños de dos a ocho años, cuyos padres, tutores o encargados, por su condición de trabajadores, no pudieran atenderlos debidamente en sus hogares...” Dicha institución recibió el nombre de “Asilo Maternal”. La Dirección del establecimiento estaría a cargo del Director del Hospital de Caridad, asociado a una Comisión de Señoras y su administración, a cargo de las Hermanas de Caridad. El presupuesto saldría de las rentas del Hospital de Caridad. La reglamentación interna del Asilo y de la Ley se delegó en la Comisión de Señoras.

El primer Asilo en fundarse fue el N° 1. Posteriormente se fundaron otros establecimientos del mismo tipo. La señora Valentina G. de Latorre (esposa del Coronel Lorenzo Latorre) se desempeñó como Presidente de la Comisión de Señoras del Asilo N° 1 [Ivaldi, 2015, pp. 42-43].

Al hacer referencia a los asilos en la Memoria 1877-78 de José Pedro Varela, capítulo xx, analizada por Ivaldi (2015),

bajo el título: “*Número de niños que se educaban y número de niños que se educan*”, el reformador de la escuela pública uruguaya consignó lo siguiente:

“Ha habido pues en 1878 un aumento absoluto de 2629 alumnos inscriptos, o lo que es lo mismo un 16 por ciento de aumento en un año. Aún cuando este resultado es bastante satisfactorio para el primer año, el aumento ha sido en realidad bastante mayor. – En estos cálculos solo llamo escuelas públicas a las que dependen directamente de la Dirección

General de Instrucción Pública [...] Ahora bien, en realidad son también escuelas públicas, mantenidas por el Estado, los Asilos Maternales que hay en Montevideo, y las escuelas anexas al Asilo de Huérfanos y al de mendigos.

Los Asilos Maternales fundados en Montevideo en 1877 y 78, tienen una inscripción entre ambos de 817 alumnos: de estos, la mayor parte ha salido de las escuelas públicas para ingresar en los Asilos, no por cuestiones de enseñanza sino por conveniencia de los padres. En los Asilos Maternales se reciben niños de las clases pobres hasta la edad de 8 años [...] Entran a las 7 de la mañana y permanecen en el establecimiento hasta la entrada del sol : se los alimenta gratuitamente durante su permanencia en el Asilo...

En la misma *Memoria*, Varela considera “natural”

...que los pobres prefieran enviar a ellos sus hijos, en vez de mandarlos a las escuelas públicas, puesto que no sólo reciben instrucción, sino que dejan a sus padres libres durante todo el día, y tienen además el ahorro del alimento [Varela, 1876-1877, citado en Ivaldi, 2015, p. 43].

Varela señala también que las escuelas públicas de Montevideo no habían tenido más que un aumento de 400 niños, lo cual se debía a que habían pasado de ellas a los Asilos Maternales 600 u 800. Lo resume de la siguiente manera:

Escuelas públicas – 19662 inscriptos
Asilos Maternales – 817 inscriptos
Asilo de Huérfanos – 273 inscriptos
Asilo de Mendigos – 200 inscriptos
Total General – 20952 inscriptos.

Es este el número total de niños que se ha educado por cuenta exclusiva del Estado, sin mencionar los colegios de Hermanas de Caridad establecidos en Minas, Florida y San José [Departamentos del interior del país], que son también subvencionados por la Nación...” [Varela, 1876-1877, citado en Ivaldi, 2015, pp. 43-44].

De esta *Memoria* podemos observar que su autor consideró dos aspectos importantes para el presente análisis: por un lado, que en los asilos se ofrecía instrucción, es decir, que no eran espacios meramente asistenciales; en segundo lugar, es importante señalar que reconoce que

eran espacios estatales al mismo tiempo que sus administraciones eran compartidas por la Iglesia.

Analizadas también por Ivaldi (2015) las *Memorias* de la Comisión de Caridad correspondiente a los años 1877, 1878 y 1879, se reafirma la información de que el Asilo Maternal N° 1 se fundó en septiembre de 1877, mientras que el Asilo Maternal N° 2 comenzó a funcionar en mayo de 1878. Los gremios que enviaban mayor número de niños a los asilos 1 y 2 eran los siguientes: albañiles, carpinteros, changadores, cigarreros, cocineros, costureras, jornaleros, lavanderas, marineros, peones, planchadoras, pescadores, pintores, sastres, sirvientas, zapateros, y otros que no declaraban su oficio.

El informe agrega: Asilo Maternal N° 1: "...de las 439 mujeres que viven con sus esposos, 350 cooperan al mantenimiento de la familia, ocupándose ya sea como costureras, planchadoras, lavanderas, etc., ya en ocupaciones comunes a los dos sexos; las restantes (89) en los quehaceres domésticos...". En el Asilo Maternal N° 2 se consigna el mismo registro con los siguientes datos "...de las 258 mujeres que viven con sus esposos, 169 cooperan con el mantenimiento de la familia... (89) en los quehaceres domésticos..." [Ivaldi, 2015, p. 44].

Con respecto a las nacionalidades de las familias que asistían a los Asilos Maternales, como resalta Ivaldi (2015), eran principalmente italianos y españoles, seguidos por Orientales (así se les llama a los hijos de inmigrantes nacidos en el Uruguay) y también familias de otras nacionalidades, sin especificar. En el Asilo Número 1 se registraron 586 padres que enviaban 923 niños, mientras que en el Asilo 2 se registraron 332 padres que enviaban 583 niños.

ANTECEDENTES PARA LA CREACIÓN DEL JARDÍN DE INFANTES

Paralelamente a lo que sucedía en los asilos en el año 1865, un reglamento de escuelas, elaborado por la Junta Económico-Administrativa, había dispuesto que los párvulos podían ser admitidos en las escuelas públicas "por una gracia especial". El citado reglamento indicaba la gestión que se debía realizar al respecto y los niveles a los que correspondía la toma de decisiones. Como señala Ivaldi (2015), en dicho documento se establecía que la medida estaría en vigencia "mientras

no se establezcan escuelas de párvulos”. De esta declaración se puede inferir que los administradores reconocían, ya desde 1865, la necesidad de dicho tipo de instituciones.

La investigación que realizó Ivaldi como inspectora de la Administración Nacional de Educación Pública –ANEP– en el año 2015 ofrece, además de lo expuesto, un aporte al conocimiento de cómo se gestó y fundó el primer jardín de infantes público del Uruguay. Considera que el pensamiento expresado por Varela en sus dos obras conformó un preámbulo importante para que el Estado contemplara también la educación de los niños más pequeños. Como inspector de la Dirección General de Instrucción Pública, Varela dejó registrada su preocupación por los niños menores de seis años, que recibían en las escuelas una educación que no respetaba sus características:

¿Quién de los que han sido educados en la vieja escuela, que condena al niño pequeño a pasar todas las horas de clase, repitiendo las letras, para él sin sentido, del Catón, quién no recuerda haber buscado diversión y alegría, y descanso, haciendo a hurtadillas del maestro, burritos y caballitos? ¿En ese deseo de hacer figuras, no nos está indicando la Naturaleza el método que debemos seguir para darle la habilidad de manejar la pluma y escribir? [Varela, 1874, p. 209].

Podemos observar que ya Varela advertía un reconocimiento de una etapa con características y necesidades especiales, reconociendo la necesidad de fundar jardines de infantes, ya que en 1876 señaló en *La legislación escolar*, en el artículo 61, numeral 3:

En los Distritos, en que haya establecido jardines de infantes, las comisiones de Distrito podrán fijar hasta la edad de siete años para la admisión de los niños en la escuela primaria, pero en caso, sin perjuicio de admitir a los de menos edad, serán admitidos en el Jardín de infantes todos los niños que tengan de cinco a siete años de edad [Varela, 1874, p. 112].

Respecto a las edades dentro del período de educación obligatoria, como señala Ivaldi (2015), ya en su primera obra Varela propuso un programa para un curso de estudios que debía durar ocho años, comenzando a los seis y terminando a los catorce. Pero dos años después, en *La legislación escolar*, extendió dicho período y le agregó la expresión

“cuando menos”, dejando así abierta la posibilidad de atender a otras edades, más allá de las incluidas en su proyecto de obligatoriedad.

POLÉMICA DE CUÁL FUE EL PRIMER JARDÍN DE INFANTES DEL URUGUAY

Como señala Ivaldi (2015), la inauguración del primer jardín de infantes público en marzo de 1892 causó un gran impacto entre quienes tenían a su cargo, desde tiempo atrás, la atención de la primera infancia. Entre ellos se encontraban los administradores y usuarios de los Asilos Maternales. En artículos de prensa como por ejemplo el publicado el 13 de marzo de 1892 en el diario *La Época*, se reivindicó el lugar de “primer Jardín de Infantes” para el “Asilo Maternal”, institución presente en la sociedad uruguaya desde el año 1877. En dicha publicación se consideró que la misión de los Asilos Maternales se hubiera cumplido con el solo hecho de albergar durante las horas del día a los hijos de aquellas personas que teniendo que dedicarse a diferentes tareas no pudieran cuidarlos en sus hogares. Desde su perspectiva, los Asilos Maternales “son también escuelas de enseñanza” que atendían mil ochocientos niños, manifestando que el sistema froebeliano ya se aplicaba en esos asilos desde 1888. Como documento que respaldara sus palabras, el articulista transcribió fragmentos textuales de la memoria de los Asilos Maternales, de Pedro E. Bauza y Juan A. Smith, director y secretario de estos.

La respuesta del periodista del diario *El Día*, Martín Paz, que había informado acerca de la inauguración del primer jardín de infantes del Uruguay, llegó el 21 de marzo de 1892. Escribió, luego de visitar un asilo, cuáles fueron las diferencias esenciales que encontró entre un Asilo Maternal y la propuesta del nuevo jardín de infantes. El periodista consideró que los primeros habían sido inspirados en los asilos fundados en Italia después de 1860 y afirmó que no eran jardines de infantes.

Resume así las conclusiones de su visita:

los Asilos son casas de beneficencia, donde el hijo del menesteroso pasa al abrigo de los riesgos de la calle una gran parte del día, come un plato de sopa nutritiva a la mañana y otro a la tarde, y en el intervalo sufre una tortura moral y física: porque entiende que el Asilo contraría abiertamente

la naturaleza infantil, al constituirse en Escuela, con todos los defectos de rigurosidad disciplinaria peculiares a las escuelas católicas para niños, aplicados a la naturaleza móvil, delicada y mimosa de los pequeñuelos parvulillos [...] Se les enseña Religión, Gramática, Aritmética, Geografía, Geometría elemental, Historia Natural e Historia sagrada [Paz, 1892, citado en Ivaldi, 2015, p. 60].

Entiende el periodista que las Hermanas hacían precisamente lo que Fröbel combatía.

Como señala Ivaldi (2015), la polémica no finalizó allí; también se hizo sentir la prensa del interior del país, frente a la designación como “primer Jardín de Infantes” al jardín de Montevideo.

El director del diario “El Paysandú”, (Setembrino Pereda) reclamó la designación de “primer Jardín de Infantes del país” para la institución que funcionaba en su departamento desde el año 1886.

Setembrino Pereda, fue un destacado periodista, escritor, político e historiador sanducero de fines del siglo XIX y principios del siglo XX [Ivaldi, 2015, p. 85].

En su artículo informa de la existencia de un jardín de infantes, de corte froebeliano, fundado en el Departamento de Paysandú en el año 1886, a impulsos de una “Sociedad Educacionista de Señoras”, de carácter laico, destinado a pequeños de familias pobres.

Los niños recibían, a la par de la enseñanza fröebeliana, alimentación y vestido, de acuerdo al estudio que realiza Ivaldi (2015). Los libros e ilustraciones fueron pedidos a Paraná y a Bélgica y, de acuerdo con las indicaciones recibidas, se construyó un modesto mobiliario. De Montevideo y Buenos Aires se obtuvieron los útiles más indispensables.

Frente a estas polémicas, Ivaldi (2015) señala que del análisis de la información aportada por la prensa se puede concluir que existió un jardín de infantes fundado en el año 1886 en el Departamento de Paysandú, de carácter privado y laico, que se encontraba ubicado a un costado del Hospital y del Asilo Católico. Reconoce también que José Pedro Varela hizo referencia al Departamento de Paysandú y al interés manifestado por un grupo de personas hacia la educación popular, conformando una Sociedad de Educación, que fundó varias escuelas.

Por lo expuesto hasta aquí, se pueden revisar los nexos establecidos entre los impulsores de la educación popular y los educadores de la primera infancia de la región, particularmente de Uruguay y Argentina, dos países pioneros en este tema.

En Argentina se sancionó en 1884 la Ley 1420, con alcance para la ciudad de Buenos Aires y los territorios nacionales. Como señala Ponce (2006, pp. 19-20), junto a la sanción de esta ley, el Estado Nacional tomó medidas con respecto a impulsar la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales que constituían parte del Departamento de Aplicación, donde los alumnos realizaban sus prácticas docentes. El primer jardín de infantes que perteneció a esta categoría fue el de la Escuela Normal de Paraná y se fundó en 1884 un *kindergarten* modelo. De Estados Unidos llegó expresamente Sara Eccleston, quien fue su directora. Y a partir de 1886 dirigió también el profesorado en kindergarten en la Escuela Normal de Paraná, año en que se fundó el Jardín de Paysandú.

Recurriendo a documentos oficiales del Departamento de Paysandú, se encuentra información que señala que el 25 de agosto de 1884 la Sociedad Filantrópica de Señoras fundó la primera “Escuela y Asilo Maternal” en esa ciudad. El edificio fue diseñado por José María Guerin y construido por Francisco Engelbrecht, en la calle Plata entre 8 de Octubre y Sarandí (actual Museo Histórico, en Zorrilla de San Martín entre Leandro Gómez y Sarandí).

Dicho centro estaba destinado a niños abandonados e indigentes, de seis años de edad en adelante, dirigido por las Hermanas de la Caridad, llamadas “Hermanas del Huerto”. Los niños más pequeños recibían cuidados y contención, pero las Hermanas carecían de formación específica, ya que no existía experiencia al respecto.

Así fue como en la ciudad de Paysandú surgió una figura relevante para la educación de la primera infancia, pocas veces reconocida: María Teresa Josefina Janicki, madre de Luisa Luisi. Fue educada en París y conocía el método de enseñanza de niños pequeños de Fröbel. Fundó junto a un grupo de progresistas damas sanduceras la “Sociedad Educacionista de Señoras”, el primer jardín de infantes. El 19 de junio de 1886

lanzaron un llamado para inscribir niños y niñas, independientemente de las creencias religiosas que sus familias profesaran.

Los costos de funcionamiento eran cubiertos por la Sociedad Educacionista de Señoras y la escuela tenía por objeto cuidar, alimentar y educar a aquellos niños cuyos padres o responsables no pudieran por su situación atenderlos durante el día. Se recibían niños de entre dos y siete años, de ambos sexos, debiendo, para su admisión, ser propuestos por dos socias activas a la Comisión Directiva, la que resolvía si se aceptaba o no al aspirante.

El proyecto se concretó en la segunda semana de julio de 1886. El jardín de infantes dio gratuitamente alimento, educación y vestido a treinta niños de entre tres y siete años.

PRIMER JARDÍN DE INFANTES ESTATAL

En el año 1887, al producirse la vacante en el cargo de Subdirección por pasar la maestra Castell a la Dirección de la Escuela de Aplicación (Escuela de Práctica), la joven maestra Enriqueta Compte y Riqué fue propuesta por Jacobo Varela, hermano de José Pedro Varela, para desempeñar dicho cargo. Ocupó la Subdirección del Internado Normal de Señoritas a partir del 10 de enero de 1887. En noviembre de 1889 fue designada para viajar a Europa con el fin de estudiar la organización de los jardines de infantes. A su regreso organizó el curso de formación para las primeras maestras jardineras y fundó, el 10 de marzo de 1892, el primer jardín de infantes público de Montevideo.

Compte y Riqué basó su propuesta fundamentalmente en las observaciones realizadas en Bélgica. Después de estudiar la organización de los principales jardines en ese país, así como también en Francia, Suiza, Alemania y Holanda, en misión que le fue confiada por el gobierno, propuso un plan análogo al de los jardines de Bruselas, Lieja y Amberes, por considerar que las ideas de Fröbel tenían en dichas ciudades una interpretación más profunda y armoniosa con las exigencias de la época.

Al plan de Bélgica se le realizaron adaptaciones por considerar el metódico sistema de los juegos, la uniformidad y la excesiva graduación de algunos ejercicios. Estos les parecieron contrarios al fin que se perseguía, así como el abuso de la melodía y del ritmo. Por tal razón,

el Jardín de Infantes de Montevideo presentó diferencias con aquellos centros educativos que le sirvieron de inspiración. Enmarcando al mismo en la Escuela Nueva, los niños cultivaban la tierra, daban lecciones al aire libre, observaban también la naturaleza en la ocasión propicia y hacían excursiones periódicas a Colón, el Cerro y la Playa Ramírez.

El local en el cual comenzó a funcionar el primer jardín de infantes oficial se encontraba ubicado en el barrio de “La Aguada”, en la calle Agraciada 421, permaneciendo en dicho local hasta el año 1913. El jardín se creó con cinco grupos; “el de los chicos” de tres a cuatro años; el de cuatro a cinco; el de cinco a seis; el de seis a siete y la clase preparatoria, que recibió a los que ingresaron después de los cuatro años y que debían prepararse para ocupar las vacantes que se produjeran durante el año en las clases normales. Esta organización se mantuvo hasta 1898. En 1899 la directora del jardín presentó un plan de ampliación de estudios, fundamentando su solicitud en argumentos que merecieron favorable informe de la Inspección Técnica, y así quedó autorizada la creación de un grado superior formado con los niños que habían cursado el 4º año en 1898. Los mismos argumentos sirvieron para autorizar en los años sucesivos de 1900 y 1901 la creación del 6º y 7º años.

Como señala Ivaldi,

durante los primeros años del siglo xx, se producirán importantes intercambios entre la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública, encargada de la administración de los Asilos infantiles y la Dirección General de Instrucción Pública, de quien dependía el Jardín de Infantes de Montevideo, bajo la Dirección de la Maestra Enriqueta Compte y Riqué [Ivaldi, 2015, p. 125].

FORMACIÓN DE MAESTRAS Y PROYECTO DE FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Compte y Riqué regresó de su viaje por Europa en octubre de 1890. Comenzó a dictar los cursos preparatorios para maestras de jardín de infantes el 24 de octubre del mismo año. Posteriormente, la formación de las maestras comenzó a realizarse en el jardín de infantes. Fue tema de gran preocupación para ella la formación, las actitudes y aptitudes

de las docentes que deciden entregarse a la tarea de la educación de la primera infancia; dedicó muchos escritos a este tema nodular.

Entre los años 1918 y 1928 escribió en torno a la formación de los maestros. Entendía que dicha formación debía trascender la mera repetición de técnicas y de conocimientos. Destacó la necesidad de incorporar a la formación magisterial la psicología experimental y la psicología del niño, disciplinas que, según entendía, permitirían al maestro, estudiando la variedad de naturalezas humanas confiadas a su dirección, encontrar el tratamiento especial adecuado al íntegro desarrollo de cada una de ellas. Fue crítica de las propuestas que no vinculan la psicología con el interés pedagógico y que siguen corrientes de la psicología científica sin pensar en la especificidad de la tarea docente.

Como sostiene Compté y Riqué (1933), el que juzga equivocadamente hace algo peor que no enseñar: lastima y deja que la vida del alma se consuma por la herida. La psicología experimental que solicitaba para los cursos de enseñanza profesional no era la psicología de laboratorio basada en aparatos; afirmaba que las que convienen a la enseñanza son las que constituyen la rama que estudia por observación. Desde 1917 reclamaba una Facultad de Pedagogía.

EL CONCEPTO DE *INFANCIA*

SEGÚN LA EDUCACIÓN INICIAL MONTEVIDEANA

Como se expuso en el apartado anterior, para Compté y Riqué la psicología infantil era una disciplina esencial para la formación y el ejercicio de la docencia, porque entendía que se debe examinar y confrontar las observaciones expuestas en los libros. Entendía que la psicología infantil aportaba que cada niño es un individuo distinto de todos los que aparecieron y de todos los que han de aparecer, a la vez que un tipo representativo, en orden gradual de caracteres. Reconocía que en cada individualidad hay tendencias sanas o evolutivas, las que rigen en orden moral el desarrollo de cada ser, y tendencias insanas o regresivas, procedentes del conjunto de resistencias opuestas, obra de circunstancias complejas cuyo estudio es necesario de ser contemplado por la pedagogía relacionada con los conocimientos que realiza la

medicina. Entendía también que la psicología enseña que los adultos no tienen el derecho de amoldar la generación que el niño representa a las tendencias de la generación adulta, y que al dedicar a cada niño atención especial hay que tener en cuenta antecedentes de herencia.

INSTITUTO DE CLÍNICA PEDAGÓGICA

Por todo lo expuesto hasta aquí, se puede advertir el lugar que le dio Henriqueta Compte y Riqué a la psicología, a la pedagogía y a la medicina. El proyecto de Instituto de Clínica Pedagógica proponía reaccionar contra la situación que ubica al maestro ajeno a la labor científica. Entendía también que, para ser eficaz, el magisterio debía ser una institución subvencionada por el Estado.

Los investigadores que han penetrado en la escuela para observar a los niños han hecho entrever un mundo que era desconocido: el de la individualidad, oculta bajo la opresión de la disciplina. Cuando se puede mirar a la infancia a través de los cristales descubiertos por independencia de ciertas prácticas seculares, sostenía Compte y Riqué, “sentimos, contemplando lo que alcanzamos a divisar, una impresión semejante a la que siente el niño cuando pone sus ojos, por primera vez, en la abertura del kaleidoscopio” (Compte, 1933, p. 108). Fue así como, buscando ese inmenso placer para todos los maestros, dirigió el Instituto de Clínica Pedagógica.

Promovía que el docente se separara de prácticas pedagógicas que impiden ver con claridad la esencia de los niños. Entendía que el toque de campanilla, la fila regular de entrada y salida, el golpe de manos, el saludo ceremonioso, el silencio impuesto, la postura firme, las marchas, las evoluciones, la lección marcada, el deber obligado, dificultan el sano desarrollo del niño (Compte, 1933).

Sostenía que en pedagogía, como en medicina, la naturaleza, cuando puede obrar por sí misma, es más eficaz que cualquier procedimiento artificioso. El trato afable y el razonamiento sereno son para los niños como el aire libre, el buen alimento y la luz para los enfermos; cuestionaba el uso de los premios y castigos, que equivalen a tónicos y drogas. Señalaba con firmeza que el cometido de los docentes es “dejar crecer,

dejar pensar, dejar hacer al niño y no intervenir contra el crecimiento, el pensamiento o la acción, más que para impedir las desviaciones que por causas externas pudieran ocurrir, ese debe ser nuestro cometido” (Compte, 1933, pp. 109-110).

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL PRIMER JARDÍN DE INFANTES OFICIAL

Enriqueta Compte y Riqué cuidadosamente registró su proyecto educativo; como se mencionó en el apartado anterior, lo realizó con la formación de los nuevos docentes que requería la educación para esta franja etaria, como así también lo hizo con los aspectos necesarios para realizar una propuesta educativa para los niños de inicial. Registró minuciosamente aspectos como el tiempo pedagógico. Las clases del jardín comenzaban a la hora 11 hasta la hora 16. Este era el horario desde el 1° de marzo hasta el 15 de noviembre. Desde la segunda quincena de noviembre y en diciembre, las escuelas públicas funcionaban con un horario de verano, solo durante algunas horas de la mañana. Para que la tarea no fatigara a los niños, se destinaba solamente un cuarto de hora al estudio y otro tanto al recreo y juegos en el jardín, señalando su amplitud. Después del cuarto de hora de recreo, otro tanto de clase y así sucesivamente. Las familias de los niños enviaban los alimentos.

El Jardín de Infantes de Montevideo nació y se desarrolló con un *programa libre*, mismo que proponía una escuela que nunca obligaba, buscando que el niño sintiera que todas sus fuerzas son útiles.

Una característica esencial fue el uso de las *biografías escolares*: la observación de los niños y el registro en forma de “biografías” fue una práctica instalada en el Jardín de Infantes de Montevideo, desde el momento de su fundación. Mediante el conocimiento del niño, su directora buscó adaptar y crear metodologías de trabajo basadas en el respeto por las características del niño. Las biografías escolares fueron tema recurrente en el discurso de Compte y Riqué a lo largo de su vida profesional. Desde el inicio del jardín de infantes, su directora manifestó a sus compañeras maestras que el niño debería ser atendido y estudiado individualmente, tomando nota de todas las manifestaciones que le

fueran características, en el orden físico, intelectual y moral; siempre que hubiera ocasión, porque, a su entender, los sentimientos humanos son los que requieren más atención para la tarea educativa.

Otra característica de su método fue la *lección del incidente*, que consistía en observar a los niños y sus reacciones al ingresar al jardín de infantes. Enriqueta Compte y Riqué consideró que la educación de los sentimientos y de la disciplina merecía una consideración especial, diferente al premio y al castigo utilizados en las escuelas en aquel momento. Como se mencionó anteriormente, la promesa del premio y la amenaza del castigo le parecían inconciliables con el espíritu de una escuela que se fundaba para seguir las ideas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. La lección del incidente consistía en atender los hechos emergentes ocurridos antes de que comenzara la función regular de la escuela; proponía anteponer la lección del incidente a cualquier otra lección. Le correspondió un valor moral e intelectual porque los temas de las lecciones del incidente surgían de la hora de clase, de la hora del recreo, del hogar y aun de la calle; todo esto lo registró en sus obras.

Como señala Ivaldi (2015, p. 162),

para esas lecciones nunca se marcó hora, ni día, ni lugar, ni duración. Se daban siempre cuando y donde la emoción provocada era más sensible y tenían la duración que su completo desarrollo exigía, aunque fuera el de una semana o más en los momentos oportunos. Por ellas se interrumpía cualquier lección...

porque para la directora tenían mayor valor y enseñanza.

Cuando se celebró en Chicago el cuarto centenario del descubrimiento de América, fueron presentadas las observaciones que se realizaban en el jardín de Montevideo, el jurado las citó especialmente al dictar fallo. Para el estudio individual del niño, Enriqueta Compte y Riqué entendía haber seguido un camino opuesto al que han seguido los filósofos, naturalistas o médicos, del que dan cuenta los trabajos realizados en Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y Norteamérica. Reconocía haberlo hecho sin más guía que la del conocimiento general; sostenía que algunos de ellos, como la doctora Maria Montessori y el doctor Ovide Decroly, después de haber estudiado minuciosamente,

fundaron establecimientos que poco tardaron en hacerse célebres: las “Case dei Bambini” de Roma y la Escuela de la calle Ermitage, de Bruselas. Reconocía que el método de biografías que utilizaba con sus compañeras lo había formulado entre los años 1899 y 1900. Sostenía que tanto el modelo de observación inspirado en Giuseppe Sergi de Maria Montessori, como el modelo Decroly, impartido en Bruselas en 1923, son posteriores.

En setiembre de 1927 la doctora Maria Montessori viajó a América; Compte y Riqué fue autorizada por el Consejo de Enseñanza para entrevistarse con ella en Buenos Aires y presentarle los trabajos biográficos. Como señala Ivaldi (2015), en las memorias de Compte y Riqué se registra que “María Montessori mostró extrañeza porque no se hubieran hecho conocer y se dispuso a considerarlas en Montevideo; pero algunas cuestiones surgidas entonces entre las colonias italianas de ambas orillas del Plata impidieron” que Montessori pudiera viajar a Uruguay.

REFLEXIONES FINALES

Por lo expuesto hasta aquí, podemos advertir que, desde la creación de las primeras instituciones dirigidas al cuidado y educación de la primera infancia uruguaya se tuvo en el país una propuesta educativa y de cuidado que sentó base a las dos órbitas que cuidan y educan la primera infancia hoy: por un lado, el Instituto del Niño y Adolescente Uruguayo –INAU– y, por otro, la Administración Nacional de Educación Inicial y Primaria –ANEP–.

Se puede reconocer en el recorrido realizado en este trabajo que la dicotomía entre el cuidado y la educación se generó desde el momento fundacional de las instituciones dirigidas a la primera infancia. El cuidado, en las instituciones uruguayas, fue entendido como asistencia, como necesidad de las clases vulnerables, entendidas en el siglo XIX como clases “menesterosas”. Estas sufrían –y muchas veces en la actualidad aún sufren– una preconcepción de que “no cumplen con sus deberes y responsabilidades”. No parecía tan importante educar a los niños “pobres”, como sí lo era asistir.

El concepto de *caridad* o *cuidado* fue entendido en un comienzo como un deber de un buen ser religioso, luego entendido como deber del Estado, surgiendo las sociedades de beneficencia con carácter secularizador (Ponce, 2006). Vemos cómo la sociedad del siglo XIX miraba fuertemente a Europa para replicar las instituciones: el primer asilo en Uruguay fue “La Inclusa”, llevando el mismo nombre de un asilo de Madrid.

Los asilos fueron dirigidos por médicos y comenzaron funcionando en dependencias de los hospitales, desde una concepción asistencial e higienista. El cuidado era entendido como una responsabilidad de la esfera privada, doméstica, familiar; por esa razón, desfamiliarizar el cuidado tuvo sus adeptos y sus fuertes adversarios. En artículos de prensa analizados por Ivaldi (2015) se puede advertir la preocupación social que implicaba desfamiliarizar el cuidado. El cuidado surgió como necesidad de ofrecerse a la clase “pobre” y educación a la clase media-alta.

No se encuentran suficientes documentos que den cuenta de la metodología utilizada en los asilos y su real funcionamiento interno en referencia al cuidado y educación de los niños que allí asistían; sin embargo, sí se puede consultar un cuidadoso y minucioso detalle del trabajo educativo de los primeros años que dejó Enriqueta Compte y Riqué, y sus maestras sucesoras han intentado conservar su legado.

Podemos decir que Uruguay, al igual que otros países latinoamericanos, tuvo una educación dirigida a la primera infancia desde el siglo XIX. No se conoce en detalle la propuesta de Paysandú, pero habla una vez más de los finos límites que existen y existieron con la República Argentina. El Jardín de Infantes de Montevideo fue fuertemente froebeliano en sus inicios y luego tomó aspectos que coinciden con las propuestas de Montessori y Decroly. También debemos reconocer la determinación y seguridad que tenía Enriqueta Compte y Riqué para adaptar el método de Fröbel, algo de lo que se enorgullecía.

Por otro lado, es importante reconocer que por muchos años el jardín fue para unos pocos montevideanos y ofreció una educación a la que no accedieron los niños de las clases carenciadas a pesar de estar en la proyección inicial. La propuesta fue mejor recibida por la clase media. En los años posteriores, el reto que tuvieron las maestras y las

autoridades fue conseguir convocar a todas las clases sociales, demostrando su valor como institución educativa. Observar esta incipiente dicotomía que se generó en el siglo XIX nos lleva a revisar cuál ha sido desde entonces el rol del Estado, las familias y la sociedad en relación con el cuidado y educación de la primera infancia.

En la actualidad se ve al niño desde su nacimiento como sujeto de la educación y sujeto de derechos, “sujeto” que busca oponerse al concepto de objeto. La concepción de *infancia* fue sufriendo transformaciones desde el período analizado hasta nuestros días. Aunque reconocemos que las desigualdades siguen presentes, es tarea y compromiso de todos los docentes contribuir para garantizar los derechos de las infancias.

El mandato fundacional de la escuela desde su organización estuvo atravesado por un contrato paradójico. Por un lado, requirió crear en lo político un orden social más justo que buscaba “borrar” diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos; pero, por otro lado, ese nuevo orden requería una distribución desigual de posiciones sociales, formando roles diferenciados (Frigerio et al., 1992).

En resumen, pero con la intención de continuar reflexionando, se puede decir que las instituciones educativas y de cuidados que analizamos estuvieron durante estos dos siglos atravesadas y tensionadas por dos tendencias: una conservadora que se ha abocado a perpetuar el orden, y otra que se propone modificar el mismo. Pensar en la actualidad en el centro educativo de primera infancia como un espacio donde se enseña y se aprende nos permite entender que cuidar es educar y que educar es cuidar. No es posible educar en esas edades si no se hace sobre la base del cuidado. El educador responsable y comprometido con su tarea reconoce que satisfacer las necesidades de los niños y niñas puede realizarse con una intencionalidad pedagógica, siendo un profesional que prioriza tanto las tareas educativas como las de cuidado e integra unas a otras.

REFERENCIAS

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
 Barrán, J. (2014). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental.

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Compte y Riqué, E. (1933). *Estudio y trabajo*. Montevideo
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Ivaldi, E. (2015). *La educación inicial del Uruguay. De la casa cuna a la escuela elemental*. ANEP. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/52806>
- Osta, M. L. (2016). Niños y niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX. *Revista de la Facultad de Derecho*, (41), 155-189. <https://doi.org/10.22187/rfd201627>
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Siglo XXI.
- Varela, J. (1874). *La educación del pueblo*.
- Varela, J. (1876). *La legislación escolar*.