

REVISTA PRESENCIA



*Colegio Stella Maris*  
*Christian Brothers*



Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

Año 2022

---

Revista digital académica arbitrada.

**Presencia.** Miradas desde y hacia la educación.

Número 7

**Avances de la investigación «Ideas sobre infancia en el Uruguay: arte, pedagogías y saberes psi (1951-1984)»**

**Ana María Fernández Caraballo (dirección)<sup>1</sup>**

**Alejandra Capocasale Bruno (codirección)<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Psicología y Educación, licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República [Udelar]) y licenciada en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Udelar). Profesora titular en el Instituto de Psicología Clínica ([IPC], Facultad de Psicología, Udelar) y en el Departamento de Educación y Aprendizaje (DEYA) del Instituto de Educación (FHCE, Udelar). Directora del grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis (EEAP) de la línea «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay» y del proyecto Concepción del Psicoanálisis con Niños en el Uruguay (IPC, Centro de Investigación Clínica en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar). Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), psicoanalista, miembro de la Ecole Lacanienne de Psychanalyse. [amfernandezcaraballo@gmail.com](mailto:amfernandezcaraballo@gmail.com).

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina). Diplomada superior en Educación (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Docente efectiva del Área Sociológica (Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública). Profesora adjunta del Área Teórico-Metodológica (Escuela Universitaria Centro de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar). Profesora de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Codirectora de «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay». Exdirectora del Centro de Posgrados Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública). [alecapocasale@gmail.com](mailto:alecapocasale@gmail.com).

**Susana Martínez, Magalí Pastorino, Martín Caldeiro, Karen Kühlsen, María Cecilia Ruegger, Limber Santos, Camilo Rodríguez, Inés Scarlato, Silvana Espiga, Laura Osta, Luz Costa, Adriana de los Santos, Gabriela Ferreira, María Graciela García, Iael Acher, Lorraine Baker, Paula Gauna, María Cristina González, Anahí Lagos y Ángel Souto<sup>3</sup>**

## **Resumen**

En este artículo presentamos los avances de algunos resultados obtenidos a partir de las investigaciones que se inscriben en el grupo Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis (EEAP), en la línea «Infancias, arte, pedagogía y saberes psi en el Uruguay» y en el proyecto Concepción del Psicoanálisis con Niños en el Uruguay de la Primera Mitad del Siglo XX (Instituto de Psicología Clínica [IPC] y Centro de Investigación Clínica en Psicología [CIC-P] de la Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Facultad de Artes, Escuela Universitaria Centro de Diseño [EUCD] de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo [FADU], Instituto Superior de Educación Física [ISEF], Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación [Pradine] del Consejo de Formación en Educación [CFE] de la Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso] Uruguay). Específicamente, son resultados generados en la segunda etapa de investigación, la cual se viene ejecutando desde el año 2021, finaliza en el 2022 y abarca el estudio en profundidad de la infancia desde 1951 hasta 1984, lo que implica el período de predictadura y dictadura cívico-militar en el Uruguay. Asimismo, se profundiza en los procesos de hibridación en la cultura simbólica y material desde los análisis discursivos que están llevando adelante los propios investigadores de esta misma línea y se cumple con un proceso de doble hermenéutica. Cabe destacar que, con esta investigación, en términos generales, se propone dar cuenta de las concepciones sobre las infancias en las pedagogías, los saberes psi y el arte en el Uruguay desde 1900 hasta la actualidad. Es un estudio de corte histórico-discursivo, basado en técnicas descriptivas y comparativas, que posibilita analizar narrativas, historiales, relatos, prácticas clínicas y pedagógicas provenientes de los ámbitos de la psicología, la psiquiatría, el psicoanálisis, la pedagogía y las producciones

---

<sup>3</sup> Integrantes del grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis (EEAP) y de la línea «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay» (DEYA, Instituto de Educación, FHCE, IPC, Centro de Investigación Clínica en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar). Los datos de los investigadores se encuentran al final del artículo.

artísticas en el Uruguay que alcanzan la problematización del tema hasta nuestros días. Se divide en tres etapas: 1. Desde 1900 hasta 1950, ya culminada (2019-marzo 2021). 2. Desde 1951 hasta 1984, de trabajo actual (2021-2022). 3. Desde 1985 hasta fines del siglo XX, para realizar a partir del año 2023. Las etapas del proceso de investigación funcionan como un todo que de forma dialéctica va posibilitando la construcción teórico-empírica de conocimiento acerca del objeto de estudio que es transversal a lo histórico temporal.

*Palabras clave:* infancia, pedagogías, saberes psi, arte, tiempo libre, materialidades.

### **Abstract**

This article presents a summary of some results obtained from the research that is part of the investigation group (EEAP), in the research line «Childhood, art, pedagogy and psi knowledge in Uruguay» and in the project Conception of Psychoanalysis with Children in Uruguay in the First Half of the 20th Century (IPC and CIC-P, Faculty of Psychology, FHCE, Faculty of Arts, EUCD-FADU, ISEF, PRADINE of CFE-ANEP and Flasco Uruguay). In particular, the results presented here are those of the second stage of research, which has been running since 2021, ends in 2022 and covers the in-depth study of childhood from 1951 to 1984. The period studied in this part of the research covers the pre-dictatorship and military-civic dictatorship period in Uruguay. Likewise, the processes of hybridization in the symbolic and material culture are deepened from the discursive analyzes that the researchers of this same line of research are carrying out, fulfilling a process of double hermeneutics. It should be noted that this research, in general terms, intends to account for the conceptions about childhood in pedagogies, *psi* knowledge and art in Uruguay from 1900 to the present. It is a historical-discursive study based on descriptive and comparative techniques. This allows for the analysis of narratives, histories, stories, clinical and pedagogical practices from the fields of psychology, psychiatry, psychoanalysis, pedagogy and artistic productions in Uruguay that reach the problematization of the subject until our days. The research as a whole is divided into three stages: 1. From 1900 to 1950, already completed (2019-March 2021). 2. From 1951 to 1984, current work (2021-2022). 3. From 1985 to the end of the 20th century, to be carried out from 2023 onward. All the stages of the research process work together as an integrated whole which enables the theoretical-empirical construction of knowledge about the object of study –which is transversal to time and history, in a dialectical manner.

*Keywords:* childhood, pedagogies, psi knowledge, art, free time, materialities.

## Una presentación temática contextualizada

Como punto de partida para la comprensión del proceso de investigación que se está cumpliendo, cabe considerar que nos basamos en la postura de Ginzburg (1980), que supone indicar «huellas, rasgos, indicios en las formas singulares» del objeto por estudiar. En nuestro caso, en los modos de concebir las infancias, sus teorizaciones y prácticas subyacentes y la materialidad que puede ser útil para desentrañar los diferentes discursos y saberes que instalaron ideas sobre las infancias en el Uruguay durante la dictadura cívico-militar de la segunda mitad del siglo XX. De esta forma, poder problematizar un presente nacional en cuanto a las infancias no como una edad de la vida que pasa; al contrario, la infancia habita en el discurso a pesar de que este la presente como perdida (Llyotard, 1997). Un pasado que nos alcanza, a través y desde la infancia construida, da cuenta de condiciones humanas que se continúan reproduciendo o son fuente de transformaciones socioculturales de generación en generación. De esta manera, se puede ingresar en el entramado de los discursos sobre las infancias e inclusive sobre su cultura material en tal período histórico nacional que posibilite romper con la hegemonía de los conceptos, producto del relato de una élite de poder con sus consecuencias hasta nuestros días. Según Salas (2005, p. 138): «Frente a esta concepción de la historia de las élites, surge una historia de mayorías populares, a las que se les reconoce una experiencia vital, discursos y prácticas que no pueden quedar desvinculadas de un proyecto histórico que sea auténtico».

Según Alejandra Capocasale, resulta relevante retomar como punto clave de esta etapa que los hechos investigados ocurrieron en un período dictatorial uruguayo y latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX. Uruguay, que fue un país que adhirió a pactos internacionales desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se encontró durante este lapso con la suspensión de esos compromisos. Entre estos pactos, se puede mencionar el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención Americana de Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica (1985), la Convención de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre Imprescriptibilidad de Crímenes de Guerra y Lesa Humanidad, ratificada en 1968, y la Declaración de los Derechos del Niño (1959), entre otros. En la obra magistral *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)* (Udelar, Comisión Sectorial de Investigación Científica, FHCE, Centro de Estudios Interdisciplinarios

Uruguayos, 2008), específicamente en el tomo II, se brindan datos sustantivos y de gran relevancia para este proyecto de investigación que ofician de contextualización estadística con relación a los abusos y violencias vinculadas a las infancias en ese período dictatorial: «Las denuncias sobre menores de edad, hijos de personas detenidas o presuntamente detenidas que llegaron a la Comisión para la Paz ascendieron a un total de 40 menores» (p. 387). Heridas que quedan marcadas en las infancias nacionales y su historia. Uruguay no fue la excepción latinoamericana, al contrario, fue parte de un proceso que se inició en las décadas del sesenta y el setenta en toda América Latina. Este proceso era de militarización con carácter sistemático y estratégico y tuvo como «puesta en escena, la forma de golpe de Estado» (Victoriano Serrano, 2010, p. 1). El Estado vivió la irrupción de gobiernos de facto que lo capturaron a través de una militarización que supuso actos materiales y simbólicos. La materialidad se expresó en el uso de la infraestructura estatal igual que en una situación de guerra. Lo simbólico, con la toma por la fuerza de las instituciones civiles, así como la invasión de estas con códigos que desarticulaban el poder estatal que funcionaba desde y en estas entidades de referencia, como medios de comunicación, ministerios, centros educativos, entre tantas otras. El Estado pierde así su centralidad en la toma de decisiones políticas y económicas, lo que conlleva una nueva estructura de la administración, que se focaliza en lo económico en función de un capitalismo salvaje y supranacional; a través de la militarización, deja de ser el administrador de lo público. «Ahora bien, en este contexto específico de militarización, el golpe al Estado representa el último acto contra el Estado latinoamericano» (Victoriano Serrano, 2010, p. 2). Este proceso de militarización del Estado y de la esfera pública se inicia en 1964 en Brasil y en 1973 en Uruguay. A mediados de la década del setenta ya está instalado «un proyecto de dominación continental, de naturaleza hegemónica», según Bergalli (1998, p. 12). Es decir, que se establece una categoría conceptual clave para esta segunda etapa de la investigación, que es la de autoritarismo. Este autoritarismo es el eje de la doctrina ligado a una lógica de seguridad nacional, cuya referencia fue la planificación estratégica de dominación militar e ideológica de los Estados Unidos (cuya base es el memorando NSC-68 del Consejo de Seguridad Nacional de ese país, en 1950). De esta forma, comenzó una guerra interna desde el Estado hacia la sociedad civil, con persecuciones, desapariciones, exilios e inclusive genocidio. Esto fue destruyendo el entramado social, político y cultural sostenido por un Estado activo y social que ofrecía garantías a sus ciudadanos. El autoritarismo incluye en su esencia una destrucción biopolítica del Estado moderno y sus principios más esenciales. En este sentido,

consideramos que la infancia en el Uruguay no fue ajena a este proceso. Se tiñeron los entramados discursivos pedagógicos, los saberes psi, el arte y la cultura material visible a través de dispositivos de control y represión. Las infancias nacionales se desarrollaron en este contexto tanto en la esfera pública como privada.

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

A partir de lo antedicho, hemos agrupado los principales resultados de cada etapa de esta investigación en seis apartados: «Infancias desde lo histórico y jurídico», «Infancias desde el arte y lo técnico-tecnológico», «Infancias y pedagogías», «Infancias y saberes psi», «Infancias y tiempo libre» e «Infancias y materialidades: una doble hermenéutica». Este último refiere a un análisis de lo simbólico y lo material a partir de los resultados obtenidos en el propio proceso de investigación que se viene cumpliendo. La finalidad de estos segmentos solo es ordenar la exposición, pues la interrelación de discursos, prácticas y saberes es absolutamente estrecha y no permite fáciles clasificaciones.

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

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

## **Principales resultados de la investigación**

### ***Infancias desde lo histórico y jurídico***

En este apartado, Silvana Espiga y Laura Osta presentan la descripción y el análisis de las concepciones emergentes de la niñez en diversos discursos a lo largo de los siglos XIX y XX, en Uruguay. Identificamos las formas jurídicas de la niñez en el pasaje del niño como propiedad, objeto, a sujeto de derecho. También abordamos las implicancias

políticas con relación al rol de las sociedades civiles o el Estado hacia la niñez en el carácter asumido a través de la caridad católica, la beneficencia pública y la asistencia estatal. La importancia de esta mirada se centra en pensar el lugar histórico y político de las infancias a través de los discursos relativos a la niñez.

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

Trabajamos con fuentes que corresponden a los discursos políticos, médicos y pedagógicos, con códigos, leyes y convenciones relativas al devenir de las nociones de niñez —ya sea que se considere al niño como propiedad, objeto o sujeto de derecho—. Las propuestas surgidas a partir de las distintas ediciones del Congreso Interamericano del Niño aportan el contexto de este estudio. Desde un punto de vista histórico, se buscó resignificar las representaciones sociales de los discursos y el lugar de la niñez en la sociedad. En cuanto a la perspectiva de la historia social y cultural de la infancia, se habilita a incorporar nuevas fuentes y sujetos; este enfoque, situado en la historicidad de las representaciones y concepciones de las infancias, no deja de lado los aspectos institucionales, pedagógicos y políticos, sino que los explica desde otro ángulo (Burke, 2010). Metodológica y analíticamente implica identificar cómo los discursos emergentes de fines del siglo XIX constituyeron una trama argumentativa que dio sentido a nuevas nociones y representaciones, como la niñez frágil y la infancia minorizada o escolarizada. Partimos de la idea de que coexistieron en la sociedad diversas formas de percibir a las infancias (escolar, trabajadora, expósita, abandonada). Esta población constituye así un universo heterogéneo y complejo, que fue atendido de forma gradual y diferenciada por distintas organizaciones. A su vez, presentamos los procesos particulares de Uruguay, en convergencia con los cambios de paradigma internacionales respecto a la concepción de

la niñez, presentes en las declaraciones, convenciones y congresos americanos del niño. Desde fines del siglo XIX, en diferentes discursos (médico, legal y pedagógico), se reconoce la preocupación social hacia la niñez, la cual es visibilizada, pensada y atendida. Los procesos dan cuenta de lo complejo que fue abordar legalmente el mundo de la infancia, donde confluyen perspectivas e intereses diversos.

### *Infancias desde el arte y lo técnico-tecnológico*

Según Magalí Pastorino y Anahí Lagos, es sabido que la complejidad del estudio de las infancias lleva a integrar los esfuerzos de los investigadores del campo social y humanístico. Por su carácter simbólico, la producción artística visual aporta modos de ser y de habitar el mundo. Según Vilar (2015, p. 936), «el arte, y las artes, son maneras de pensar el mundo [...], modos de intentar encontrarle sentido, de fundar significados». Exploramos las ideas de infancias locales a partir del proceso creador del artista, que, desde una perspectiva psicoanalítica —en procura de incorporar al sujeto deseante no solo el de la ciencia— involucra una relación con el saber. El período que se extiende entre 1951 y 1984 en el Uruguay se caracterizó, entre otras cosas, por la dominancia cultural estadounidense, el fortalecimiento del pensamiento de izquierda, la crisis y el estancamiento económico. En esta época, se desarrolló la sociedad de consumo y el estilo de vida americano, pero también se produjo la caída de las instituciones democráticas, concretada con la dictadura cívico-militar (1973-1984), que posibilitó la imposición del neoliberalismo económico, hasta que en 1985 se produjo la reapertura democrática. Radakovich (2011) sostiene que la progresiva implantación del régimen autoritario que se produce en los años setenta en el país se generó en la brecha imaginaria que se instauró entre la imagen del «país de medianías» y la que señalaban los principales indicadores socioeconómicos.

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

Para contextualizar el análisis, es necesario señalar que el artista nació y se crió en Montevideo, su niñez transcurrió en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, en un momento de crisis económica del país y en una sociedad de valores conservadores arraigados. Estudió en un colegio de varones dirigido por curas católicos cerca de su casa.

En su adolescencia y juventud, fue testigo de los efectos de la consolidación de los dos bloques ideológicos mundiales (capitalismo y comunismo) y de la violencia fáctica del Estado (asesinatos, desapariciones, secuestros, encarcelamientos); como muchos jóvenes, fue detenido sin motivos claros, llevado a la cárcel y violentado. Cursó secundaria en el liceo Suárez. A finales de los años setenta, trabajó en una empresa de productos químicos y fue fundador de una cooperativa que realizaba trabajos de fotomecánica. En la década siguiente, fue reconocido también por sus pinturas y exhibió su producción de juguetes de madera en la Feria del Libro y el Grabado. Aquel fue un momento de gran exposición y venta de sus obras, fue llamado «el pintor maldito» por la temática y estética de sus cuadros, que incorporó a la producción de juguetes.

En primer lugar, cabe señalar que en sus obras Carlos Musso no trata directamente cuestiones relativas a las infancias, menciona que en ellas habla sobre lo que ocurre en su entorno, en el círculo de amigos y en la sociedad. La construcción de juguetes surgió en una época en la que uno de sus amigos fue padre. De esta manera, la cuestión de las infancias surge de forma oblicua. Al hablar sobre su infancia, el artista la considera como el momento en que trató de entender su entramado familiar asociado al recuerdo de sus estudios en un colegio de curas católicos. Musso reconoce en la fantasía un medio que le permitió sobrellevar sus amarguras en una atmósfera de sobriedad y misterio. A nivel discursivo, aparecen varios objetos que se ordenan en un régimen dual: lo que ocurre en la calle, que lleva el signo de la alegría, la fiesta y la convivialidad, y lo que ocurre en el colegio, marcado como machista, prescriptivo, fascista, perverso e incluso insalubre. La calle está asociada a la cordialidad, la amistad, el juego colectivo, lo lleva al recuerdo de amigos que en la juventud fueron desaparecidos o muertos en la dictadura, «el primer piñazo a la realidad». El colegio, con lo que ocurría en el patio, con un hormigón arenado que lastimaba las rodillas cuando se caía, donde siempre se jugaba al fútbol y al básquetbol (como usaba lentes, se le dificultaba ese tipo de juegos), y los baños («retretes inmundos»), donde contrajo hepatitis, según su especulación. Pero también a lo que era el jardín (la «maravilla»), con árboles frutales, cuya descripción nos remite a una imagen edénica. Se establece la contraposición entre lo que ocurre en el colegio católico, privado, que cursaba con beca, y lo que le sucede en el liceo público, el Suárez, que era abierto, un espacio donde la realidad irrumpía sin crear confusión ni misterios.

En el discurso del artista, el juego corresponde a una dimensión humana y el juguete a la fantasía, y nos sugiere una idea de infancia que se *precipita* ante ciertas condiciones, en los parámetros de lo humano y en el protagonismo de la fantasía. Dice que el juego

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

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

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

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

Menciona algunos artistas que para él tratan de alguna manera la infancia a través del juguete (muñecas, caballitos de madera), pero observa que estos no entusiasman tanto a los niños. De alguna manera, los niños entenderían que ese juguete no es para ellos. El artista no está construyendo juguetes, sino que trae en su obra artística una nota autobiográfica. Tomando en cuenta el discurso del proceso creador de Musso, los objetos

relacionados con la infancia, como el juego y el juguete, dejan de estar localizados en una edad y propician la relativización de una idea de infancia ligada a la edad.

Otro de los hallazgos que se relaciona con la exploración de una de las expresiones de arte, dedicadas a la infancia y desarrolladas en el período de la dictadura en el Uruguay, fue el grupo Canciones para No Dormir la Siesta. Gabriela Ferreira propuso una forma de análisis para recuperar y registrar experiencias de infancia que representen la perspectiva del modelo dictatorial ante otra noción resistente, desarrollada por Canciones. Señala, además, que, en el trabajo con algunos archivos y textos, exploró un campo de prácticas propias y compartidas con su padre (el musicólogo y músico Luis Ferreira Makl) en la participación de los actos patrióticos, por un lado, y en los espectáculos del citado grupo musical, por el otro, para intuir las concepciones de sujeto, infancia, niñez, dependencia y alteridad. Tal opción se enmarca en la propuesta teórica sobre los modelos narrativos, referidos especialmente a las crónicas sobre las infancias (Venas y Ribes, 2019). Tal incursión en biografías resulta apropiada para ensayar un examen que no se limite a un análisis en estudios históricos, en críticas de espectáculos, artículos de prensa, normas, reglamentos y circulares oficiales, sin la vivencia y la voz de protagonistas que construyen una interpretación de sí, de la realidad, y de las *performances* en las que participamos. Por lo tanto, se trata de pensar este espacio de arte, ocio y encuentro intergeneracional como un dispositivo cultural que contiene ideas sobre las infancias contrapuestas a la que desarrolla el modelo educativo autoritario y sus presupuestos sobre niñez y alteridad, y allí, el rol del Estado educador, disciplinador o nuevamente colonizador.

Otro aspecto interesante indagado por María Graciela García ha sido lo relativo a lo técnico-tecnológico con relación a las infancias. Al hacer referencia a los dispositivos de la cultura material escolar, en especial, los tecnológicos, no puede pasarse por alto, como plantea Quintanilla (2017), que las acciones técnicas son capaces de modificar la realidad en función de los objetivos perseguidos. Así como también, al analizar la tecnología, afirma su ambigüedad moral y social, dado que puede utilizarse para bien o para mal y constituir una de las formas de masificar aquellos discursos legitimados, ya sea a través de imágenes o de palabras. El componente tecnocrático es la herramienta para homogeneizar las prácticas educativas, mediante técnicas e instrumentos que las vuelvan modernizadoras. Se hace hincapié, entre los aspectos tecnológicos utilizados, en la televisión como un recurso estratégico. Y esta supone un discurso al que Castañares (1997) se refiere así: «El discurso televisivo es audiovisual, es decir, posee una sustancia de expresión más compleja de lo que ya lo es el discurso meramente verbal» (p. 171);

tiene implícita la imagen que se vincula a la expresión artística. Es importante destacar que el discurso televisivo está orientado a un destinatario en particular, perfectamente delimitado, con una edad, intereses, gustos, ocupación, pero, sobre todo, pensado como instrumento que viabilice el cumplimiento de objetivos específicos. A partir de lo antedicho, el énfasis investigativo y el objeto empírico han sido los programas de *Televisión Educativa*, también llamada en Uruguay *TV Educativa*, que se emitieron durante la dictadura en el canal de televisión oficial, y su incidencia en las infancias de la época. La investigación se desarrolla a través del análisis documental de fotografías, cartas y videos. Los primeros hallazgos refieren a los orígenes históricos y el rastreo documental de *TV Educativa* en Uruguay. Hemos logrado constatar que la profesora y actriz Irma Abirad fue iniciadora de esta propuesta audiovisual, específicamente en 1963, cuando abandonó su actividad y tomó la dirección de los programas pedagógicos de la televisión para la enseñanza secundaria. Fue destituida y detenida en 1973, al inicio de la dictadura militar. Exiliada, trabajó durante años en Paraguay y Brasil. En sus inicios consistía en ciclos de programas de cultura general, en cuyo diseño se destacaba una impronta acorde también para el mundo adulto. Cabe resaltar que la Universidad del Trabajo incidió en esta primera instancia, en particular, en el canal oficial, Canal 5 TV Sodre, pues propició la enseñanza audiovisual. En el transcurso del año 1967, todos los niveles de enseñanza contaban con un espacio educativo en la televisión y no solo en el canal oficial. Sin embargo, Educación Primaria fue pionera en varios aspectos, por un lado, la primera en emitir programas en vivo, y, por otro, en grabar algunos de ellos para ser emitidos luego. Un dato no menos importante es que en Uruguay *Televisión Educativa* no se desarrolló del mismo modo que en otros países de Latinoamérica, y una de las hipótesis es la extensa incursión del sistema educativo en el territorio. Se puede indicar que el Gobierno de facto de la época se sirvió de algunos de los espacios institucionales preexistentes para desarrollar una política educativa centralizada y homogeneizante, uno de cuyos objetivos fue la generación de un determinado consenso social sobre la nueva realidad del país. Para ello, se valió, entre otras estrategias, de la utilización del espacio de *TV Educativa*, existente desde 1964, para preservar aspectos fundamentales, como la autenticidad del estilo de vida nacional, las tradiciones, los sentimientos de comunidad y la pureza del idioma. El campo educativo fue clave a la hora de imponer su ideología y restablecer el «orden», lo que justificaría todo procedimiento realizado, y cuyas acciones no fueron hechos aislados, sino que respondieron a un plan para vencer a sus «potenciales enemigos».

### *Infancias y pedagogías*

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

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

Renzo Pi y Germán Wettstein (1955) exponen el fenómeno del rancharío rural a través del caso del rancharío de Cañas. Allí «no hay otros juguetes que toscos carritos, algún muñeco de palo o trapo de primitivo ingenio, o cosas por el estilo» (p. 120). Pero

como antes Castro (1944) y luego Soler (2019), los estudiantes advierten acerca de la complejidad de la construcción simbólica en el niño rural, sus relaciones con el mundo adulto y con el medio natural.

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

La vertiente literaria entra en escena en este período con una importante fuerza de representación y construcción del niño rural y de los pequeños pueblos del interior. Lejos del sentido de denuncia y de exposición de las carencias, la literatura de la época juega con el valor de la sencillez, la autenticidad y la reivindicación de la vida del niño rural. De hecho, «Los juguetes», en *Perico* de Juan José Morosoli (1945), es el relato más elocuente. Es un signo de la época la exposición del niño rural sin juguetes y que juega con su entorno, desarrollando una creatividad y una inventiva únicas. Estos y otros textos literarios, sumados a las representaciones de las infancias rurales por medio de la historieta y los textos de estudio, en la década del cincuenta, comienzan a aparecer en las revistas infantiles. A partir de la aparición de *El Grillo* (1949) y una serie de revistas infantiles comerciales desde comienzos de la década del sesenta, se pueden visualizar estas representaciones signadas por los estereotipos y la contraposición de lo rural con lo urbano, con fuerte sentido político, social, cultural y de género.

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

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

Los estereotipos alcanzan las ilustraciones de niños rurales que aparecen con jardinero o vestidos de bombacha de campo y boina. En el primer caso, parecen representarse, en realidad, niños urbanos que disfrutaban del ambiente y las actividades rurales, desprovistos de preocupaciones, conflictos o contradicciones. En el segundo caso,

se muestra a un tipo de niño rural que pretende representar, sin embargo, cualquier niño rural, como el ejemplo de Martín Contador, en el suplemento «El Día de los niños» (1969).

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

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

Entre los avances de la investigación, también nos propusimos realizar una hermenéutica de los materiales con que trabajaban en el aula los docentes de Inglés de Ciclo Básico de Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es decir, extractos de libros de texto aprobados por la Inspección durante el período que se estudia. En cuanto a lo metodológico, Adriana de los Santos y María Cristina González abordan dichos materiales siguiendo la noción foucaultiana de discurso, en tanto guía de las continuidades y rupturas evidenciadas en dichos materiales. Se trata del análisis de dicho discurso que da cuenta de los abusos y violencias implícitos en el entramado discursivo del aula de Inglés, o sea, comprender cómo permean los dispositivos de control ese espacio tanto en lo pedagógico (cómo se llevaba adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje) como en lo lingüístico (con base en el imperialismo lingüístico y el reinado del inglés como lengua dominante), con la intención de comprender la concepción de la infancia que guio la práctica pedagógica en el aula de Inglés en Uruguay en el período 1973-1985.

Las prácticas pedagógicas de la época se inspiran en los métodos de corte tradicional impulsados por teóricos y docentes norteamericanos y británicos. Los materiales que se usan dan cuenta del discurso hegemónico con respecto a la práctica

pedagógica, un discurso conductista y extranjero que obliga al niño a aprender la lengua inglesa a través de modelos y sin apropiarse de ella. Esto produce la construcción de aprendizajes no significativos que, salvo excepciones, generan aprendizajes que no perduran, produciendo una generación de adultos egresados de la enseñanza pública frustrada por no haber podido aprender inglés.

Asimismo, las prácticas pedagógicas implementadas en el período de facto encuentran el terreno fértil para su aplicación, ya que el positivismo desde comienzos del siglo XX permea todos los decires y haceres considerándose que la educación en el marco del orden y la autoridad permiten el desarrollo, el progreso y un bien vivir.

### ***Infancias y saberes psi***

En este apartado, se menciona algunos hallazgos de relevancia vinculados a las infancias y los discursos de los saberes psi (psiquiatría, psicología, psicoanálisis, psicopedagogía, psicomotricidad). Ana María Fernández Caraballo; Susana Martínez; Iael Acher, Lorraine Baker y Ángel Souto; Paula Gauna y Cecilia Ruediger analizan diferentes aspectos relacionados con las infancias, los campos discursivos psi y su entrelazamiento con la educación y el cuerpo (psicopedagogía, psicomotricidad).

Por una parte, Iael Acher, Lorraine Baker y Ángel Souto presentan los hallazgos producto de una revisión bibliográfica en archivos históricos del campo médico, psicológico y psicoanalítico uruguayo, en el período comprendido entre 1955 y 1984. Realizaron un rastreo del tema infancia y la categoría nosográfica «psicosis infantil» en las publicaciones de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (RUP), la *Revista de Psiquiatría del Uruguay* (RPU) y las publicaciones de la Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia (APPIA). El objetivo era observar el recorrido discursivo a lo largo de estas décadas, con énfasis en las teorías psi y las concepciones de infancia que se iban introduciendo con relación a los modos de tratamiento de esos niños. En el proceso de rastreo surgió la necesidad de ordenar algunos acontecimientos académicos y construir una historización o un recorrido contextual, dado que los artículos hallados se originan en seminarios o conferencias de jornadas organizadas por el ámbito psi en nuestro país. Se llevó a cabo, en orden cronológico, el Congreso de Salud Mental del Niño, organizado por la OMS en el año 1955 —también llamado V Congreso de Higiene Médico Infantil—; la 1.<sup>a</sup> Jornada Nacional de Psicología Infantil, en 1966; el 1.<sup>er</sup> Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil y Profesiones Afines, organizado por la APPIA, en 1969; las Jornadas sobre Psicoterapia del

Niño y su Familia, en 1977, y las Jornadas sobre Aspectos Clínicos y Estructurales de la Psicosis Infantil, en el año 1980.

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

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

En consonancia con el análisis anterior, Ana María Fernández Caraballo se dedica al estudio del psicoanálisis y la infancia en Uruguay. En ese período de estudio, se oficializa el psicoanálisis en el Uruguay, con la fundación, en 1955, de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU). Se puede decir que, a partir de entonces, en nuestro país, se empieza a estudiar, teorizar y practicar el psicoanálisis propiamente dicho.

Con respecto al psicoanálisis con niños, encontramos tres documentos de importante valor para nuestro análisis, ya que se constituyen en textos históricos sobre la

infancia y el psicoanálisis en el Uruguay, y, por lo tanto, nos permiten desentrañar la manera en que fue teorizado y aplicado en el ámbito local. El primero es una publicación, en 1965, del libro *Grandes casos del psicoanálisis de niños*, que compila viñetas y casos de los más conocidos teóricos del psicoanálisis con niños (Klein, Abraham, Ferenczi, Spitz, Anna Freud, Ackerman, Winnicott, Erikson) que se leían en Argentina y Uruguay. Se inicia el texto con el «Prólogo» de Evelina Vengerow y Santiago Dubcovsky, quienes dicen que:

El psicoanálisis de niños es una especialidad que cada vez se va difundiendo más y adquiriendo una importancia trascendental por sus implicaciones preventivas y curativas y por la influencia en la educación, la puericultura, la pediatría y la medicina en general. (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 8)

Además, reconocen que el «caso Hans» de Freud debería formar parte de esta colección, dado que es «el origen del psicoanálisis infantil». Aunque entienden que es con Melanie Klein y Anna Freud que «nace el verdadero psicoanálisis de niños» y ellas resultaron ser las «dos grandes psicoanalistas, líderes de dos distintas escuelas» (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 9).

El segundo es un material de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (RUP), escrito por Carmen Medici de Steiner (1988), quien lo publicó bajo el nombre de «Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo». Allí se cita aquello que fue considerado como el «psicoanálisis de niños» y los autores principales en el Uruguay y el Río de la Plata. Se reconoce que los autores que han influido en la región y, en particular, en nuestro país son:

Hermine Von Hug Hellmuth, precursora en introducir el juego en la situación analítica. Sigmund Pfeifer, innovador en asimilar el simbolismo entre el sueño y el juego. Sophie Morgenstern, quien fue la primera en observar, psicoanalíticamente, el simbolismo del juego. Anna Freud, que, si bien en su actitud como psicoanalista puede suscitar controversias, supo realizar teorizaciones que fueron tomadas por el psicoanálisis, la psiquiatría, la pedagogía, la medicina y otras disciplinas más. Melanie Klein, que logró fundamentar la técnica de juego y hacer teorizaciones trascendentales sobre el psiquismo temprano. (p. 23)

Ahora bien, la principal fue Melanie Klein y, de hecho, en su valoración, Medici de Steiner comienza reconociendo a Arminda Aberastury como la psicoanalista «considerada por muchos como el pivote en el Río de la Plata del psicoanálisis de niños», quien sigue la propuesta de Melanie Klein desde el año 1937.

Como es sabido, el psicoanálisis institucional en el Uruguay (APU) estuvo muy influenciado por el trabajo que se hacía en Buenos Aires, en la Asociación Psicoanalítica

Argentina (APA), y que se basaba, desde la década del cuarenta en adelante, en la escuela inglesa, primero, en Melanie Klein y, luego, en sus seguidores. De hecho, Medici de Steiner (1988, p. 21) cita a Aberastury cuando hace explícita su afiliación a la obra de Klein: «fue en esta época, a través de una frecuente correspondencia con Melanie Klein, lo que me permitió, gracias a las generosas indicaciones, solucionar muchas de las dificultades técnicas que se me presentaban diariamente». Además, entiende que en nuestro país «dicha especialidad fue integrada a la APU desde sus inicios. Tanto en uno como en otro país, durante prolongados años, constituyó un seminario curricular obligatorio» (p. 21). A partir de 1957, cuando Mercedes F. de Garbarino y Héctor Garbarino asistieron en Buenos Aires a un simposio sobre el tema; «Arminda Aberastury, con posterioridad al mismo, comenzó a dictar en nuestro medio un seminario, y a supervisar a muchos de los primeros psicoanalistas de niños del Uruguay» (Medici de Steiner, 1988, p. 22).

El tercer texto, también de corte histórico, escrito por Myrta Casas de Pereda, Mercedes Freire de Garbarino, Aída Fernández, Héctor Garbarino, Vida Maberino de Prego, Isabel Plosa, Luis Enrique Prego y Alberto Weigle, en 1982, muestra que, en los inicios de la APU, en el instituto, se presentaba una singularidad con respecto a la teoría y la práctica que la diferenciaba, en parte, de otras asociaciones psicoanalíticas. De hecho, sostienen que:

En el mismo tiempo en que, por ejemplo, Esther Bick presentaba en el Congreso Internacional de Psicoanálisis de Edimburgo de 1961 un trabajo en el que señalaba las dificultades que tenían los analistas para tratar a los niños, y en Buenos Aires y en otras asociaciones surgía la misma preocupación, en nuestra asociación la mayoría trabajaba casi con la misma intensidad con pacientes adultos que con niños. (p. 19)

Señalan elementos teórico-prácticos de importancia que permiten dar cuenta de las particularidades de la clínica psicoanalítica con niños en el Uruguay:

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

La investigación de Susana Martínez está dedicada a la reconstrucción de la evaluación psicológica, diagnóstico psicológico o psicodiagnóstico, con sus particularidades en nuestro país, desde la década del treinta hasta el año 1984.

Estas actividades, tradicionales del psicólogo, han preexistido en Uruguay a la psicología como disciplina autónoma y están ligadas a la identidad profesional y a sus

conflictos de discriminación con otras profesiones. Sus antecedentes se ubican en la década del treinta en el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Secundaria. En 1940, la labor pasa del campo de la educación al de la salud, creándose el Laboratorio de Psicología de la Clínica Psiquiátrica de Adultos y la Clínica Médico Psicológica del Hospital de Niños Pedro Visca.

En la década del cincuenta, la disciplina ingresará a la Universidad de la República del lado de las ciencias de la salud, a través de la Facultad de Medicina con el curso de Psicología Aplicada a la Infancia, dentro de los cursos auxiliares del médico, ofrecidos por la Escuela de Colaboradores del Médico, espacio universitario que en 1978 pasa a llamarse Escuela de Tecnología Médica. En 1956, también lo hará por el lado de las ciencias sociales, ahora como Instituto de Psicología y Licenciatura en Psicología dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

El ingreso a la Udelar coincide con el auge del psicoanálisis en el país y la fundación en 1955 de la APU, como filial de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API) fundada por Freud. Laura Achard y Marta Lacava, miembros fundadores de APU, integraban el Laboratorio de Psicopedagogía de Morey Otero y la Sección Psicotécnica de la Clínica Médico Psicológica del Hospital Pedro Visca, respectivamente (Mundell, 2022), por lo que, el marco teórico psicoanalítico comenzó a incidir en la evaluación psicológica, ocupando un lugar más central el uso de técnicas proyectivas en la evaluación psicológica, así como el valor de las entrevistas diagnósticas.

El ingreso oficial a la vida académica y el reconocimiento de su estatus como disciplina independiente, favoreció su desarrollo científico, fundándose en 1953 la Sociedad de Psicología del Uruguay. Por su parte, Radecki (1950), médico y psicólogo polaco, crea el Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo, con reconocidos estudiantes pioneros de la psicología uruguaya como Juan Carlos Carrasco, María Esther Domínguez y Mercedes Freire de Garbarino, entre otros (Andrade Eiroa, 2007).

El ingreso del psicoanálisis institucionalizado a partir de las organizaciones científicas influye en la práctica psicológica tanto a nivel del diagnóstico psicopatológico como de la psicoterapia, con los aportes de la denominada *psicología profunda*, modo con que habitualmente era referido el pensamiento psicoanalítico en el medio psicológico uruguayo. Carrasco (2005) señala la preocupación que suscita en la Sociedad de Psiquiatría del Uruguay la incursión de los psicólogos en el terreno de la psicoterapia y la psicopatología, generándose conflicto entre las profesiones.

En el período dictatorial, en Uruguay, la intervención de la Udelar, entre 1973 y 1984, provocó la clausura definitiva de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias, manteniéndose el Curso de Psicología Infantil, dictado en la Escuela de Tecnología Médica, de la Facultad de Medicina (Martínez, 2016).

En 1975 se creó la Escuela Universitaria de Psicología (EUP) que, en 1978, prueba de admisión mediante, comenzó su carrera de cuatro años, otorgando el devaluado título de Psicólogo en comparación al de licenciado que expedía la Facultad de Humanidades y Ciencias antes de su clausura.

Durante la dictadura militar, y previo a la reapertura democrática en 1984, tomó impulso la formación privada tanto en psicoterapia de orientación psicoanalítica como en psicodiagnóstico, en grupos pequeños a cargo de profesionales que en muchos casos habían sido destituidos de sus cargos docentes por las autoridades de facto de la dictadura.

También adquiere relevancia el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, dependiente de la iglesia uruguaya, tomando a su cargo, a partir de 1979, la formación oficial en psicología en el ámbito privado, constituyéndose en el antecedente inmediato de la Universidad Católica del Uruguay.

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

García Etchegoyen retoma lo planteado por el Dr. Itard con la pregunta que lo transformó en el pionero de la educación especial a inicios del siglo XIX: «¿Cómo aprenden los niños retardados mentales?» Este retorno le permite a García Etchegoyen problematizar los discursos y prácticas educativas de las personas con retardo mental. Hacia 1960 aún no había en Uruguay un estudio serio de las nociones y teorías del aprendizaje relacionadas con los retrasados mentales, sino que prevalecían terminologías basadas en prejuicios culturales y sin fundamentación científica. La irrupción de su trabajo representa una distancia con el discurso hegemónico médico-eugenésico basado en las teorías de la degeneración que predominaban a mediados del siglo XX en Uruguay. Estas teorías consideraban al niño con retardo mental un sujeto peligroso para el orden

social y biológico de la sociedad. Con García Etchegoyen comienzan a considerarse los aspectos psicológicos, sociales y culturales vinculados al proceso de aprendizaje. Al respecto, estudia aspectos psi que ayudan a dicho proceso: la curiosidad, el asombro y el juego imaginativo del niño, así como aquellos que no (el sufrimiento por la frustración, la vergüenza, la falta de amor y seguridad afectiva). En este sentido será pionera en estudiar y comprender la importancia de la estimulación precoz y el vínculo temprano en la infancia. La interrogante de Itard le permitió a Echevoyen abrir el campo de las posibilidades de aprendizaje del niño con retardo mental y materializar su revisión conceptual en prácticas institucionales que significaron su inclusión y un avance en la psicopedagogía en el Uruguay.

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

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

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

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

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

### ***Infancias y tiempo libre***

En este apartado presentamos el tiempo libre como dimensión de estudio de las infancias, conjugando elementos como el juego vinculado a la expresión musical y el objeto revista con lo educativo.

En primer término, tomamos el análisis de las representaciones de infancia y tradición a partir del material producido por el musicólogo uruguayo Lauro Ayestarán, en su afán de investigar el folclore musical del Uruguay. Ayestarán (1913-1966) fue músico, musicólogo y crítico de música, cine, literatura y teatro en diarios y revistas de la época

desde el año 1933. También fue investigador y docente de institutos normales y de la Udelar.

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

Camilo Rodríguez y Martín Caldeiro dan cuenta de una preocupación por la infancia en las sociedades modernas a partir del análisis de los espacios y objetos pensados y contruidos para su educación. Para ello se dedican a analizar los enunciados que aparecen en la revista *Charoná* sobre el juego y las relaciones que se establecen con la infancia y su educación. La publicación, que se emitió de forma independiente y semanal entre los años 1967 y 2009, y, luego, en conjunto con el diario *La República*, tuvo una importante difusión en el territorio uruguayo, y se configuró como un espacio privilegiado en el que los discursos específicos sobre el juego, la infancia y su educación cobraron visibilidad. A partir de una primera aproximación a las revistas, identificaron enunciaciones concretas sobre la infancia en especial, aunque no de forma única, en 1974,

Año Mundial de la Niñez, y en 1975, Año de la Orientalidad. A su vez, en los contenidos de la revista se puede encontrar secciones variadas respecto a lo lúdico, entre las que se destaca los entretenimientos, los juegos infantiles y los juguetes para recortar. En estas secciones se puede reconocer el carácter educativo vinculado al juego y lo lúdico, ya sea para los momentos del trabajo escolar o para el tiempo libre.

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

### ***Infancias y materialidades: una doble hermenéutica***

La base metodológica de este apartado es el análisis de algunos de los resultados obtenidos por los propios investigadores en la primera etapa (1900-1950) objeto de estudio. En este sentido, Alejandra Capocasale hace referencia a lo que Anthony Giddens llama una «doble hermenéutica», que implica investigar sobre lo investigado para volver a trabajarlo con los propios sujetos investigadores. El sociólogo Giddens (1994) menciona a la doble hermenéutica puntualmente con relación al conocimiento sociológico, pero es aplicable a todos: «Da vueltas en espiral dentro y fuera del universo de la vida social reconstruyéndose tanto a sí mismo como a ese universo como parte integral de ese mismo proceso» (p. 27). Este planteo epistemológico implica reconocer las complejas articulaciones que operan entre el mundo social y el conocimiento generado por las ciencias sociales y las humanidades. La continuidad dialéctica de las interpretaciones y reinterpretaciones van enriqueciendo el saber. De esta forma, la dialéctica dialógica del proceso de investigación mejora de forma continua entre los propios investigadores de la línea.

Específicamente, seleccionamos para hacer el análisis los conceptos sobre infancia vinculados a la cultura escolar material en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX.

A partir del estudio de corte histórico-discursivo con técnicas descriptivas y comparativas que posibilitaron un vasto y profundo análisis documental, se han seleccionado algunos de los conceptos relacionados directamente con la cultura escolar, entendida como un conjunto de aspectos *práxicos* que son parte de regularidades institucionalizadas. Su característica principal es su persistencia en el tiempo, lo que no significa que no haya intersticios para la manifestación de emergentes transformaciones que coexisten con las permanencias. A su vez, es relevante señalar que la cultura escolar incluye componentes materiales y no materiales. En este caso, el análisis se focaliza en algunas ideas y discursos sobre infancia que se manifiestan en sus materialidades. En este sentido, el concepto de cultura escolar material es, a la vez, herramienta teórica y metodológica de análisis. En definitiva, como avance de hallazgos, se presenta un análisis de: 1. El modelo de construcción de las infancias y sus tensiones materiales presentes en Enriqueta Compte Riqué ante las influencias montessorianas a partir de la investigación de Gabriela Ferreira. Los dispositivos del espacio escolar, vinculados a una gramática escolar afín con el higienismo y la ciencia, dan cuenta de ciertas tensiones atravesadas por un proyecto de educación inicial que se ancla en ciertas ideas pedagógicas que generan resistencias dentro de la cultura escolar y que se visibilizan desde las materialidades. 2. Relatos sobre el niño rural en Uruguay (1935-1955), producto de la investigación de Limber Santos. En este caso, se toma como centro de interés analítico todo lo relativo al niño rural desde otros relatos, por ejemplo, la antropología cultural. Estos dan cuenta de un proceso de conceptualización del niño rural íntimamente relacionado con la del niño urbano en función de la forma de vida cotidiana, incluyendo juegos e interacciones dentro del espacio escolar. 3. La mirada de Petrona Viera, de Magalí Pastorino, en la que se presenta algunos dispositivos materiales desde la cultura de la imagen y posibilita un enfoque sobre las ideas de la infancia a través de sus materialidades. Asimismo, las imágenes de Petrona Viera como la producción de la propia investigadora abren un camino de indagación transversal de interjuego en que lo espacio-temporal es un eje analítico. Esta selección de investigaciones se relaciona, en especial, con visibilizar la cultura escolar material. El componente discursivo contiene, sin duda alguna, un valor sustantivo, pero con énfasis en las materialidades que se hacen visibles desde lo discursivo acerca de las infancias en el Uruguay en la primera mitad del siglo XX.

Las materialidades de la cultura escolar muestran no solo a la cultura escolar de referencia, sino otros ámbitos culturales que la permean de manera constante. Representan claves indiciarias de los códigos de intercomunicación entre la sociedad y la

gramática escolar. Esto supone un giro epistémico que implica conceptualizaciones con relación a los objetos materiales de la cultura escolar material en su espacio-tiempo. Dichos objetos son fuente de prácticas empíricas en las que intervienen materialidades que, al mismo tiempo, pueden ser develadas en sus claves implícitas, muchas veces tan ocultas que solo pueden abordarse a través de síntomas o indicios. A su vez, otro aspecto para considerar en el abordaje de la cultura escolar material es su carácter contextualizado, pues no hay una única, neutra o desligada de coordenadas espacio-temporales determinadas. En este sentido, cabe recordar que las culturas materiales se interrelacionan entre sí e interactúan. En definitiva, se puede establecer que en toda relación social hay mediación de objetos materiales, es decir, la dimensión material se impone en la vida de los sujetos. La vida cotidiana escolar no es ajena a esta relación evidente. Entonces, es relevante señalar la importancia del estudio de las materialidades, pues no son una mera escenografía ni accesorios del accionar social. Se podría considerar la cultura material como soporte y hasta propulsora de procesos sociales invisibles. En el caso de la cultura escolar material y las ideas sobre las infancias, estas abren interrogantes de sus procesos de interacción con lo estrictamente escolar y lo no escolar.

A partir de un enfoque de doble hermenéutica, vinculado a lo *práxico*, y que presentamos, surge la posibilidad de incorporar como concepto central para lograr comprender las ideas de la infancia en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX el de hibridación, que puede ser entendido con relación a la cultura escolar material a través de los procesos de racionalización del espacio-tiempo escolar. Estos colocaron de forma estratégica objetos, distribuyeron espacios físicos y supusieron la administración del tiempo, que fue estructurando una cultura escolar y una cultura escolar material con determinados sentidos simbólicos de las infancias, los cuales fueron presentados discursivamente (de ahí su relevancia como eje indagatorio) de forma hegemónica. El punto clave es que, muchas veces, en este proceso de alta complejidad, se fueron invisibilizando procesos de no-racionalización de objetos, espacios y tiempos escolares. Estos procesos, a veces visibles, otras no tanto, han ido cobrando fuerza de resistencia ante una gramática escolar dada, instituida y presentada como neutra, única posible. No obstante, los procesos de hibridación cultural representan la posibilidad de ruptura con las fronteras sociales y simbólicas dentro de la cultura escolar y permiten la convivencia simultánea de distintas temporalidades históricas en el mismo espacio-tiempo escolar. Así, se enriquecen, desarrollan y manifiestan de forma simbólica y material nuevas formas de ser, pensar y sentir. Su manifestación puede llegar a darse en intervenciones

que, a menudo, organizan y expresan nuevas sensibilidades. Estas a veces no son tan explícitamente visibles, pero están presentes en la gramática escolar, en las dimensiones pedagógicas y artísticas de las materialidades escolares del mundo cotidiano. Por lo antedicho, invitamos a abordar los posibles procesos de hibridación en la cultura escolar y la cultura escolar material desde los análisis discursivos que están llevando adelante investigadores nacionales.

## Referencias bibliográficas

- Andrade Eiroa, J. (2007). La diversidad de la Psicología en el ayer y hoy del Uruguay. *Boletín Sociedad de Psicología del Uruguay*, 45, 15-22. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-43372007000300004&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-43372007000300004&lng=pt&tlng=es)
- Archivo General de la Udelar, Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. Montevideo: ICUR.
- Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educação em Revista*, 26(1), 303-325.
- Bergalli, R. (1998). El vuelo del Cóndor sobre la cultura jurídica y el sistema político. En S. Blixen (Ed.), *Operación Cóndor*. Montevideo: Virus Editorial.
- Burke, P. (2010). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud Colectiva*, 8(3), 287-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, J. C. (2005). *Relato reflexivo y crítico de una historia de la psicología en el Uruguay*. Recuperado de [www.latinoamericano.edu.uy](http://www.latinoamericano.edu.uy)
- Casas de Pereda, M., Freire de Garbarino, M., Fernández, A., Garbarino, H., Maberino de Prego, V. et al. (1982). La importancia del psicoanálisis de niños en la formación del analista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 53. Montevideo, Uruguay.
- Castañares Burcio, W. (1997). La televisión y sus géneros: ¿una teoría imposible? *Cuadernos de Información y Comunicación*, 3, 167-182. ISSN 1135-7991.
- Castro, J. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos 33.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1949). *Revista El Grillo*. Montevideo: Impresora REX S. A.
- El Día* (1969). Suplemento El Día de los Niños. Montevideo.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo: Antítesis.
- García Etchegoyen, M. E. (1966). Posibilidades y resistencias en la psicoterapia con retardados mentales. En XVIII Jornadas Pediátricas Uruguayas. Ponencia publicada en *Archivos de Pediatría*, tomo XVIII, (1967), 554-564, Montevideo.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.

- Ginzburg, C. (1980). Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. Clues and Scientific Method. *History Workshop Journal*, 9, pp. 5-36. Universidad del Zulia. <http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>
- Klein, M.; Abraham, K.; Ferenczi, S.; Freud, A.; Winnicott, D.; Spitz, R.; Erikson, E. y Ackerman, N. (1965). *Grandes casos del psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Hormé.
- Libaneo, J. C. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação*, Año 3, 6. San Pablo.
- Lionetti, L. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Llyotard, J.F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Martínez, P. (2016). *Movimientos hacia la reglamentación de la psicología durante la época de la dictadura: Entre documentos y memorias* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Colibrí. <http://hdl.handle.net/20.500.12008/8632>
- Medici de Steiner, C. (1988). *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Morosoli J. J. (1940, agosto 4). La cansera del hombre de campo. *Semanario Marcha*, Montevideo.
- Morosoli J. J. (1945). *Perico. Quince relatos para niños*. Montevideo: Ediciones Liceo.
- Mundell, K. (2022). *El perfil del psicólogo en el Uruguay: Inscripciones discursivas del psicoanálisis entre 1950 y 1970*. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33021/1/tfg\\_-\\_mikaela\\_karen\\_mundell\\_tabarez.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33021/1/tfg_-_mikaela_karen_mundell_tabarez.pdf)
- Pi Hugarte, R. y Wettstein, G. (1955). *Rasgos actuales de un rancharío uruguayo. El rancharío de Cañas del Tacuarembó en el panorama general de nuestros rancharíos*. Montevideo: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo.
- Quintanilla, M. (2017). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. México: FCE. ISBN 978-607-16-5041-2.
- Radakovich, R. (2011). *Retrato cultural de una matriz social. Montevideo entre cumbias, tambores y óperas*. Montevideo.: Mastergraf.
- Radecki, W. (1950). Programa de los cursos para el año lectivo 1951. *Hoja de Psicología*, 7, 30-32.
- Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (1955-84). Montevideo. Disponible en URL: <http://www.apuruguay.org>

- Salas, R. (2005). *Ética intercultural. (Re) lecturas del pensamiento latinoamericano*. Ediciones UCSH, Santiago de Chile.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), Río de Janeiro, 67-81.
- Soler, M. (2019). *Rastrojos*. Montevideo: Fondo Editorial Queduca.
- Udelar-FMED-Escuela Universitaria de Tecnología Médica. (2006). Programa Oficial de Licenciado en Psicomotricidad. <http://www.eutm.fmed.edu.uy/blog%20direccion/comisiones%20carreras%20eutm/planes2006/programa%20psicomotricidad%202006.pdf>
- Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos. (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Tomo II. Montevideo: Udelar-CSIC.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial Endymion, 13-54.
- Venas, R. y Ribes, R. (2019). *Infancia crónica*. Río de Janeiro: Editora NAU.
- Vilar, G. (2015). Cuatro conceptos de investigación artística. Disponible en [http://www.crew.esteticauab.org/gerardvilar/Publications\\_files/Vilar,%20G.%20-%204%20Conceptos.pdf](http://www.crew.esteticauab.org/gerardvilar/Publications_files/Vilar,%20G.%20-%204%20Conceptos.pdf)
- Victoriano Serrano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. *Argumentos*, 23(64).
- Zapiola, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. Lionetti (2018), *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

## Integrantes del quipo de investigación- coautores

Susana Martínez: Doctora por la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, Argentina. Profesora titular y coordinadora del Programa Diagnóstico y Evaluación Psicológica del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Miembro de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL) y de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API). [licsumart@gmail.com](mailto:licsumart@gmail.com); [sumart@psico.edu.uy](mailto:sumart@psico.edu.uy).

Magalí Pastorino: Doctoranda en Educación (FHCE, Udelar). Profesora agregada del Departamento de las Estéticas (IENBA, Udelar). Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar). [magalipastorino@gmail.com](mailto:magalipastorino@gmail.com).

María Cecilia Ruegger: Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales (ISEF, Udelar). Codirectora del grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo, del mismo departamento e inscripto en CSIC. [ceciliaruegger@gmail.com](mailto:ceciliaruegger@gmail.com).

Karen Kühlsen: Maestranda en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Región de la Cuenca del Plata (FHCE, Udelar). Profesora adjunta del Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio (ISEF, Udelar), codirectora del grupo de investigación Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF, CSIC, Udelar y Núcleo Educación por la Integración [NEPI], Asociación de Universidades Grupo Montevideo [AUGM]). [karenkuhlsen@gmail.com](mailto:karenkuhlsen@gmail.com).

Limber Santos: Magíster en Educación, Sociedad y Política (Flacso Uruguay), magíster en Enseñanza Universitaria (FHCE, Udelar). Profesor adjunto del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, del Instituto de Educación (FHCE, Udelar) y director de la línea de investigación «Estudio de la didáctica multigrado». [limbersantos@gmail.com](mailto:limbersantos@gmail.com).

Martín Caldeiro: Magíster en Educación Física (Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC]). Profesor Adjunto del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio. Responsable del grupo de investigación Estudios Culturales y Sociales del Juego y de lo Lúdico (ISEF, Udelar). [martincaldeiroisef@gmail.com](mailto:martincaldeiroisef@gmail.com).

Camilo Rodríguez: Magíster en Enseñanza Universitaria (FHCE, Udelar). Asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio (ISEF, Udelar). Miembro de los grupos de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, y Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISGEF, Udelar). [camilo.rodriguez.ur206@gmail.com](mailto:camilo.rodriguez.ur206@gmail.com).

Inés Scarlato: Doctoranda en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata). Asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio (ISEF, Udelar) y codirectora del grupo de investigación Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF, CSIC, Udelar y NEPI, AUGM). [iscarlato.isef@gmail.com](mailto:iscarlato.isef@gmail.com).

Silvana Espiga: Doctoranda en Educación (FHCE, Udelar). Docente efectiva de Historia e Historia de la Educación (CFE, ANEP). Dirige la línea de investigación que se centra en la historia social de la educación y las representaciones sociales de la infancia de fines del siglo XIX y principios del XX. [silvanaespiga2@gmail.com](mailto:silvanaespiga2@gmail.com).

Laura Osta: Doctora en Historia Cultural (UFSC). Docente de Historia (CFE, ANEP). Profesora en Flacso Uruguay y en la Udelar. Docente de la Universidad de Montevideo. [lauosta@gmail.com](mailto:lauosta@gmail.com).

- Luz Costa: Magíster en Educación, Sociedad y Política (Flacso Uruguay). Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Docente efectiva del Área Filosófico, Histórico, Pedagógico del Consejo de Formación en Educación (CFE, ANEP). [luzcostafer@gmail.com](mailto:luzcostafer@gmail.com).
- Adriana de los Santos: Magíster en Enseñanza de Inglés (University of Southampton, Reino Unido). Profesora de Didáctica del Inglés (CFE, ANEP). [uy.adrianadelossantos@gmail.com](mailto:uy.adrianadelossantos@gmail.com).
- Gabriela Ferreira: Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teoría y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar). Docente efectiva del Área Pedagógico, Histórico, Filosófica (CFE, ANEP). [gferreiraolaso@gmail.com](mailto:gferreiraolaso@gmail.com).
- María Graciela García: Magíster en Educación, Sociedad y Política con mención en Gestión en Instituciones Educativas (Flacso Uruguay). Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación (Universidad Católica del Uruguay). Docente efectiva de Química (DGES, ANEP). [maragraquim@gmail.com](mailto:maragraquim@gmail.com).
- María Cristina González: Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Especialista Universitaria en Planificación y Gestión de Intervenciones de Cooperación para el Desarrollo (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Universidad Nacional de Educación a Distancia de España). [gonzalezgossio@gmail.com](mailto:gonzalezgossio@gmail.com).
- Anahí Lagos: Licenciada en Artes Plásticas y Visuales (Facultad de Artes, Udelar). Participante de líneas de investigación en arte, dentro del desarrollo de prácticas artísticas en la pintura y la intervención. [anahilagos@gmail.com](mailto:anahilagos@gmail.com).
- Paula Gauna: Licenciada en Psicología y maestranda en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Udelar). [pau.gauna@gmail.com](mailto:pau.gauna@gmail.com).
- Iael Acher: Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar). [acher.iael@gmail.com](mailto:acher.iael@gmail.com)
- Lorraine Baker: Licenciada en Psicología (Pontificia Universidade Católica de São Paulo). Psicoanalista. [lobaker88@gmail.com](mailto:lobaker88@gmail.com).
- Ángel Souto: Licenciado en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar). Participante del Programa de Intervenciones Psicoterapéuticas (PIP) de la Clínica de Psiquiatría Pediátrica del Centro Hospitalario Pereira Rossel (CHPR). [angelsoutopane@gmail.com](mailto:angelsoutopane@gmail.com).