

TE, 61

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

2n semestre 2021

Núm. 61

El pensament pedagògic a l'Amèrica Llatina
i el Carib, des d'una perspectiva actual

Temps d'Educació

2021 (2n semestre)
Núm. 61

El pensament pedagògic a l'Amèrica Llatina i el Carib,
des d'una perspectiva actual



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Institut de Desenvolupament
Professional

ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA: EL PENSAMENT PEDAGÒGIC A L'AMÈRICA LLATINA I EL CARIB, DES D'UNA PERSPECTIVA ACTUAL

MONOGRAPH: PEDAGOGICAL THINKING IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN FROM A CURRENT PERSPECTIVE

El pensament pedagògic a l'Amèrica Llatina i Carib, des d'una perspectiva actual, 7
Pedagogical thinking in Latin America and the Caribbean from a current perspective

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, Jordi Garcia Farrero i Juliana Regina Avelar da Nóbrega

Cultura, prácticas de enseñanza y 'maneras de hacer' cotidianas en una escuela rural uruguaya. Los escritos de un maestro-director (1929-1932), 11
Culture, teaching practices and daily «ways of doing things» in a Uruguayan rural school. The writings of a master-director, 1929-1932

Gerardo Garay Montaner

El Che Guevara y el desarrollo de los recursos humanos en Cuba, 27
Che Guevara and the development of human resources in Cuba

Tirso W. Sáenz

A educação de menores abandonados segundo o discurso médico-jurídico na Argentina e no Brasil da transição dos séculos XIX/XX. Uma contribuição aos estudos comparados do pensamento educacional na América Latina, 41

The education of abandoned children according to the forensic discourses in Argentina and Brazil during the transition between the nineteenth and twentieth centuries. A contribution to comparative studies of Latin American education

José Luiz M. Villar

Entre os acertos e desacertos do curso de pedagogia no Brasil: reflexões sobre a necessidade de articulação com as demandas do mundo da vida, 53
Successes and failures of pedagogy courses in Brazil: reflections on the need to bring them into line with the demands of the world of life

Catia Piccolo Viero Devecchi, Gionara Tauchen i Amarildo Luiz Trevisan

Viagens pedagógicas e o ensino técnico brasileiro (1909-1946), 69
Educational trips and Brazilian technical experts (1909-1946)

Olivia Moraes de Medeiros Neta, Sandra Maria de Assis i Ísis de Freitas Campos

O que assusta em Paulo Freire: educação libertadora na América Latina hoje, 85
Who's afraid of Paulo Freire: liberating education in Latin America today

Cândida Beatriz Alves i Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Perspectivismo amerindio y la formación humana. Notas a partir de Viveiros de Castro, 101

Amerindian Perspectivism and Human Education. Notes from Viveiros de Castro

Santiago Pich y Eduardo Galak

Semilleros de Investigación en Colombia, Chile y Brasil: encuentros pedagógicos, experiencias y acciones de r-existencias en la formación docente, 119
Seedbeds of investigation in Colombia, Chile and Brazil: pedagogical meetings, experiences and actions of r-existences in teacher training

Fátima Lucília Vidal Rodrigue, Silvia López de Maturana Luna y Blanca Nelly Gallardo Cerón

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

La cultura i l'educació com a camins de resistència i d'alliberament: un estudi de cas, 137
Culture and education as paths of resistance and liberation: a case study

Paula Escobar Muro

La interpretació de la ironia literària en estudiants de secundària, 155
The interpretation of literary irony in high school students

Laura Traver i Planella, i Mariona Casas Deseuras

Acollida i adaptació de les persones amb alts nivell de dependència en centres residencials. Aspectes psicoeducatius per afavorir el procés, 183
Reception and adaptation of dependent people in care homes. Psychoeducational aspects that favour the process

Cristina Vidal-Martí

TEMPS DE MEMÒRIA / MEMORY TIMES

Quan la pedagogia va marxar a l'exili, vuitanta anys després. L'exemple de Margarida Comas (1892-1972), 201

When pedagogy went into exile, eighty years later (1939-2019). The example of Margarida Comas Camps (1892-1972)

Isabel Vilafranca Manguán

TESTIMONIS PEDAGÒGICS / PEDAGOGICAL TESTIMONIES

20/40/60. Una reflexió iconotextual de la fotografia com a art i ciència, 215
20/40/60. An iconotextual reflection on photography as art and science

Antoni Bover

REFLEXIONS I ASSAIGS / REFLECTIONS & ESSAYS

El posthumanisme, un repte educatiu alhora que pedagògic, 245
Posthumanism, an educational and a pedagogical challenge

Miquel Amorós Hernández, Àlex Egea Andrés, Ferran Sánchez Margalef, i Jordi García Farrero

Aprendre a cel descobert, sense sostre ni recer, 259
Learning in the open air, without a roof or shelter

Jordi Solé Blanch

NOTES DE LECTURA / READING NOTES

MONOGRAFIA

MONOGRAPH

El pensament pedagògic a l'Amèrica Llatina i Carib, des d'una perspectiva actual

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino*

Jordi Garcia Farrero**

Juliana Regina Avelar da Nóbrega***

Recepció original: 20 de maig de 2021

Acceptació: 2 de setembre de 2021

Publicació: 1 de juliol de 2021

A Miquel Soler, in memoriam

El professor Octavi Fullat (1987), que ha publicat articles brillants en aquesta revista d'ençà un temps, ens recorda que existeixen tres grans cultures que poden ser relacionades amb determinats cereals (blat, arròs, moresc/iuca) i, per extensió, amb diferents espais geogràfics respectivament (Europa, Àsia i Amèrica). Aquest monogràfic representa, doncs, una invitació a traslladar-nos a la darrera cultura esmentada per tal d'aproximar-nos a algunes de les principals claus interpretatives que constitueixen el seu pensament pedagògic contemporani sense renunciar al seu llegat. Abans, tanmateix, serà important que aquest conjunt de papers que ara tens a les mans puguin esdevenir una revista, tal com Julio Cortázar (1998), qui també exercí de mestre en les petites localitats argentines de Bolívar y Chivilcoy, ens narra en aquest conte que reforça el poder de la lectura:

Un señor toma un tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis. (p. 446)

Si aquesta transformació s'ha fet feliçment realitat, comencem fent avinent que l'ús del sintagma d'Amèrica Llatina per situar topogràficament les pràctiques educatives analitzades també anirà acompanyat, sota el deixant de la pedagogia decolonial, del d'Abya Yala sense oblidar-nos d'altres amb la mateixa importància (Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama). Posem de manifest que la crítica principal del pensament decolonial (Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, María Lugones) és que «el universalismo de la modernidad colonial europea recoloca a esa Europa en el centro y la refuerza, y, sobre todo, con el uso de un macromodelo universalista en que reinan las abstracciones en vez de la perspectiva, las experiencias y las acciones de las *actrices históricas*, en especial las subalternizadas» (Goikolea-Amiano, 2020, p. 354-355). Representa, doncs, una connexió i una reivindicació de les cosmovisions dels pobles originaris per tal d'emfatitzar, entre altres aspectes, la interculturalitat i una concepció de la natu-

(*) Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, juliananobrega@unb.br

(**) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre de GREPPS. Adreça electrònica: jgarciaf@ub.edu

(***) Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, luciahelenaczp@gmail.com

ralesa que no presenta cap dicotomia vers la cultura i, per descomptat, amb els éssers humans.

Tal vegada convé recordar que l'interès epistemològic per l'Amèrica Llatina tampoc representa cap novetat en els estudis en educació de la nostra universitat si tenim en compte el seu recorregut docent i investigador durant les darreres dècades. Podem afirmar això perquè, en els plans d'estudi anteriors dels estudis en Pedagogia, existia una assignatura anomenada *Historia de la Educación Iberoamericana*, que malauradament no va tenir continuïtat amb la implementació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i, a més, hi ha una obra notable que s'ha dedicat a estudiar les seves principals aportacions pedagògiques (Bolívar, Martí, Vasconcelos, Sarmiento, Freire, Ponce, Mariátegui, Anísio Teixeira) com la contribució dels exiliats republicans en el territori americà (Lorenzo Luzuriaga, Herminio Almendros, Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella). Una mostra d'aquest recorregut americanista quedà ben pales en el llibre-homenatge, titulat *La historia de la educación entre Europa y América: estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas* (2018), editat per part dels professors Olegario Negrín-Fajardo, Javier Vergara i Conrad Vilanou.

En suma, sota aquest plantejament, presentem el següent monogràfic, coordinat en el marc de les ciutats de Barcelona i Brasília i, amb la presència de dues llengües de la comunitat de l'Amèrica del Sud (portuguès i castellà), que persegueix la intenció d'aproximar-nos a la seva realitat educativa a partir d'autors de diferents procedències i, per descomptat, de tres idees força. Per ordre d'aparició, podem dir que la primera d'elles tracta de confeccionar diferents biografies històriques que ens permeten aproximar-nos a pràctiques educatives molt significatives i, com a conseqüència d'això, s'inicia aquest recorregut amb un text, «Cultura, prácticas de enseñanza y "maneras de hacer" cotidianas en una escuela rural uruguaya. Los escritos de un maestro-director, 1929-1932», en el qual el biògraf d'Otto Niemann (1888-1958) analitza l'experiència Escuela Nº. 11 de Progreso, situada en un context totalment rural d'Uruguai, a través del diàleg d'una de les seves obres pedagògiques, el *Libro Diario*. Després, és el torn d'un text que parteix d'una experiència personal, protagonitzada per Tirso W. Sáenz que acompanyà al revolucionari Ernesto Che Guevara (1928-1967) durant el seu periple com a ministre d'Indústries (1961-1965) amb un càrrec tècnic molt rellevant, per abordar el desenvolupament dels recursos humans a Cuba durant els primers compassos de la revolució castrista. Serà, doncs, el moment de traslladar-nos cap a la regió del Carib.

El segon eix temàtic representa una anàlisi diacrònica de diferents fenòmens molt significatius a nivell educatiu que ens permetran copsar diferents claus interpretatives dels esforços esmerçats per construir una província pedagògica a l'Amèrica Llatina. Aquest recorregut s'inicia amb el professor José Luiz M. Villar que realitza una reflexió de la figura dels menors desamparats durant la transició dels segles XIX i XX a l'Argentina i Brasil a propòsit dels discursos mèdics i jurídics. Es continua amb l'estudi de la carrera de Pedagogia a Brasil a través de l'acció comunicativa (Habermas) per tal de comprendre, segons les professores Catia Piccolo Viero Devecchi, Gionara Tauchen i el professor Amarildo Luiz Trevisan, la seva trajectòria en relació als tres pilars del món de la vida (reproducció cultural, integració social i socialització). Més tard, les professores Olívia Moraes de Medeiros Neta, Sandra Maria de Assis i Ísis de Freitas Campos destaquen la importància dels viatges a l'exterior pel desenvolupament de l'ensenyament tècnic brasiler en el marc d'una perspectiva transnacional. Es clou aquest segon bloc amb un text, titulat «O que assusta em Paulo Freire: educação libertadora na América Latina

hoje», que ens alerta de la temptació totalitària actual per combatre tots aquells grans educadors que contribuïren a establir unes idees, sota el deixant de la pedagogia crítica, que foren materialitzades en unes pràctiques educatives que convertiren Amèrica Llatina en *terra d'esperança* durant el segle passat, tal com destaca l'historiador britànic Eric Hobsbawm (2018).

En darrer terme, trobem un parell d'articles més que romanen situats en el marc d'un pensament pedagògic emergent al llarg de les darreres dècades. Fem referència a aquells estudis que situen, en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, les maneres d'estar-en-el-món i relacionar-se amb el coneixement dels pobles indígenes que històricament han tingut una relació complexa o de rebuig per part de les institucions estatals. Es fa palès, doncs, que els dos textos que tanquen aquest monogràfic comparteixen aquest posicionament epistemològic però cal fer notar que divergeixen en el seu plantejament. Per un costat, els professors Santiago Pich i Eduardo Galak assenyalen, a partir de Viveiros de Castro (1951), el qual dialoga amb Claude Lévi-Strauss, Gilles Deleuze i Félix Guattari, diferents claus interpretatives de la formació humana i l'educació del cos des d'una perspectiva ameríndia. Altrament, tanquem aquest monogràfic amb el relat de diferents experiències transformadores, enfocades a la formació docent de joves universitaris, a Colòmbia, Xile i Brasil a partir de la pedagogia decolonial. Aquesta nova manera de fer i aprendre cal situar-la, segons el criteri del professor Abdiel Rodríguez (2017), en sintonia amb antecedents tan rellevants com la filosofia de l'alliberament (Enrique Dussel), l'anàlisi de sistemes mundials (Immanuel Wallerstein, Fernand Braudel), estudis xicanos contra l'assimilacionisme (Nelson Maldonado), estudis històrics postcolonials (Ranjit Guha), Marxisme negre i feminisme i les epistemologies del sud (Boaventura de Sousa Santos).

Per últim, es fa avinent que tots els articles que acabem de presentar formen part de l'àrea de coneixement anomenada Pensament Pedagògic contemporani que pot entendre's com una solució al dilema plantejat entre l'antiga Història de la Pedagogia, excessivament idealista, i la moderna Història de l'Educació que, sota la pretensió d'abastar una història total, va deixar un xic de banda els aspectes intel·lectuals (Vilanou i Laudo, 2014).

Això permet, tal com s'ha pogut percebre durant la seva presentació, un diàleg entre els actors, les pràctiques educatives, les institucions i els contextos socials i, per un altre costat, amb els conceptes, els discursos pedagògics i les narratives pedagògiques de mitjà i llarg abast (metarelats). No hi ha dubte que el Pensament Pedagògic permet bastir una síntesi entre el passat i el present i, al mateix moment, entre tot allò que s'ha produït per mitjà de la reflexió i de l'acció pedagògica. Això ens remet, tal com deixa palès Lorenzo Luzuriaga (1963), que també trobà refugi i esperança a terres llatinoamericanes per causa de la victòria franquista, reproduir unes paraules molt encertades de Goethe en l'obra *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*:

Pensar y obrar, obrar y pensar, es la suma de toda sabiduría, en todo tiempo reconocida, en todo tiempo practicada, pero no por todos advertida. Una y otra cosa han de alternar eternamente en la vida, como la inspiración y la expiración; debían ser inseparables como la pregunta y la respuesta. Quien se hace una ley de lo que el genio de la razón humana susurra secretamente al oído de cada recién nacido, es decir, somete la acción al examen del pensar y el pensar al examen del hacer, éste no puede equivocarse nunca y, si se equivoca, encontrará pronto el buen camino. (p. 134)

Referències

- Cortázar, J. (1998) *Cuentos completos/1 (1945-1966)*. Madrid, Alfaguara.
- Fullat, O. (1987) *Eulàlia, la Ben plantada*. Barcelona, Plaza & Janés.
- Goikolea-Amiano, I. (2020) «Historizar para decolonizar». *Ayer* (Asociación de Historia Contemporánea), núm. 117, p. 351-365.
- Hobsbawn, E. (2018) *¡Viva la revolución! Sobre América Latina*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Luzuriaga, L. (1963) *La Pedagogía contemporánea*. Buenos Aires, Losada.
- Negrín, O.; Vergara, J., Vilanou, C. (2018) *La historia de la educación entre Europa y América: estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas*. Madrid, Dykinson.
- Rodríguez, A. (2017) «Hacia una crítica a la Modernidad desde Abya Yala». *Revista FAIA (Revista de Filosofía Afro-In do-Americana)*, Vol. 6, núm. 29 (document en línia). Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246930> [accés: 14/07/2021].
- Vilanou, C., Laudo, X. (2014) «La Historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico», *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 15, p. 161-180.

Cultura, prácticas de enseñanza y 'maneras de hacer' cotidianas en una escuela rural uruguaya. Los escritos de un maestro-director (1929-1932)

Gerardo Garay Montaner*

Resumen

El artículo aborda el estudio de una experiencia educativa en el medio rural, en el Uruguay, entre los años 1929 y 1932; momento peculiar en el que se decidió su orientación pedagógica, condicionada por los impulsos de su director, Otto Niemann, un maestro recientemente titulado, proveniente del movimiento obrero revolucionario pero cercano al ambiente de renovación orientado por los partidarios de la 'escuela activa', en la línea del Dr. Ovidio Decroly. Problematizaremos la imagen de «director», como sinónimo de un funcionario supuestamente condenado a la pasividad y la disciplina. La lectura del *Libro diario*, a través de sus «ocurrencias» y «labores diarias», permitirá observar la acción creativa de su tarea pedagógica; los «ardides» para gestionar opciones en el contexto de sus posibilidades cotidianas. En definitiva, una *poiética* oculta y diseminada en las 'maneras de hacer'. Arte de escribir, de educar y arte de ser maestro.

Palabras clave

Método Decroly, cotidianidad, educación rural, pedagogía activa, Otto Niemann

Recepción original: 13 de mayo de 2021

Aceptación: 21 de junio de 2021

Publicación: 1 de julio de 2021

Proyecto ilustrado y tradición obrera

Nuestra sociedad global avanza a pasos de gigante, ¿por qué no alegrarse? ¿Acaso los enanos en hombros de gigantes no ven más lejos, tal como sugiere la famosa imagen proveniente del medioevo? ¿No eran gigantes Gargantúa y Pantagruel, los personajes de Rabelais, quienes representaban el deseo incontenible de la incipiente burguesía europea por saber más, por devorarlo todo, por embriagarse con los elixires posibles del conocimiento? ¿No fue la Abadía de *Thélème*, y su única regla: «¿Haz lo que quieras», la utopía pedagógica de los educadores modernos?

Sí y no. El sentido del crecimiento vertical, que nos proponen las imágenes de los gigantes y las metáforas de la nutrición, distan bastante de la excitación constante de hoy y de los estímulos narcotizados de las herramientas de la información. El proyecto de la Ilustración había puesto su esfuerzo en un crecimiento que poseía un sentido de emancipación: salir de la 'minoría de edad', romper con la tutela de las instituciones, con el fatalismo del cosmos; es decir, 'formar' un ser humano y proveerle las condiciones necesarias para su autonomía. La educación ocupó un papel fundamental; la referencia alimenticia se pobló también de imágenes agrícolas, tan antiguas como la acción de trabajar la tierra: hay que 'cultivarse'; educar es como cuidar una planta, decía Comenio: en la acción cotidiana no puede percibirse, pero la planta crece sin que poda-

(*) Profesor Asistente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación (FHCE-UDELAR, Uruguay).
Dirección electrónica: gerardo.garay@gmail.com

mos verla. Después del riego y del cuidado, en periodos de tiempo más extensos, será posible percibir sus frutos.

Este estandarte de la Ilustración, largamente acuñado y preparado en el viejo continente, pero precipitado en el último cuarto del siglo XIX en el Uruguay con una rapidez inusitada, está en crisis; es la moda. Como quedó evidenciado en un encuentro hace poco tiempo (Coloquio Nacional: *La repetición escolar y sus clivajes. Aportes a la reflexión pedagógica*. Montevideo, 14 de noviembre de 2018), buena parte de los docentes y profesionales de la educación, en el momento de referirse a la tradición educativa en este país, hicieron hincapié en la 'intencionalidad ideológica', 'intereses de clase', en la necesidad de fabricar un sistema cultural que justifique la 'selección' y explotación de una humanidad de 'primera', sobre una humanidad de 'segunda'. Las instituciones jugaron su papel, especialmente a través de la divulgación de conocimientos 'disciplinarios', 'clasificadores', 'universalistas', 'aristocráticos', 'jerarquizadores'; innecesariamente eruditos.

El problema fundamental de una visión tan simple, es que no logra tomar distancia de la idea tradicional que concibe a los procesos culturales como ya realizados; de una pieza, sin fisuras; obra de un grupo selecto de individuos y cuyo 'consumo' se realiza de 'una vez', sin la oposición de dificultades, resistencias y apropiaciones creativas.

Sin embargo, «somos herederos de un esfuerzo infinito»; esta hermosa expresión de Lucien Febvre (1970, p. 168), nos advierte de la tentación de fosilizar la comprensión de los acontecimientos históricos, desconociendo el largo y arduo trabajo de solidaridad colectiva que nos trajo hasta aquí, entre persecuciones y hogueras de libros y personas. También en el Uruguay el proyecto ilustrado se abrió paso en medio de dificultades; labor paciente de una sociedad orgullosa, autocomplaciente y segura de sí misma. La burguesía incipiente y los grupos de poder no tuvieron la exclusividad; a pesar de la escasa mención de la historiografía local, el mundo de trabajadores e intelectuales provenientes de la tradición obrera-revolucionaria, no estuvo absolutamente al margen y no siempre buscó ser una alternativa a las propuestas gubernamentales.

El caso de Otto Niemann (1888-1958) es representativo: obrero, autodidacta, ingresó al magisterio a una edad madura; su decisión de formar parte del sistema de educación pública-estatal, fue el resultado de un complejo proceso de discernimiento; desde una intensa actividad en una agrupación racionalista, que buscó apoyar la fundación de escuelas al margen del Estado (1911-1918), a asumir la dirección de una escuela agrícola, en el Departamento de Flores (1918-1923) y posteriormente en la 'Escuela Libre de Experimentación de Progreso', Canelones, Uruguay, (1924-1942). La literatura hasta el momento lo ha presentado como un maestro dedicado, defensor del método Decroly, militante en favor de la escuela pública y de la 'laicidad'¹. Todo eso es cierto, pero no de ese modo. La parcialización temática de la vida y obra de Niemann no permite comprender su 'proyecto'; obra colectiva, además, que fue componiendo con paciencia, como los caracteres en la matriz, según la práctica del oficio tipográfico que lo acompañó toda su vida.

(1) Por ejemplo, el libro escrito por su hija Alba Niemann, maestra también de la Escuela de Progreso (1983) y Rossello (2007), exalumna.

Labores diarias de un director

La investidura de 'director' de un centro educativo, es a menudo sinónimo de 'funcionario'; sujeto condenado a la pasividad y la disciplina; abulia pedagógica que responde a un orden jerárquico y una cadena de mando. Su labor, garantizar la continuidad de la institución: dar cuenta de la asistencia del personal, el cumplimiento de horarios, planificaciones, la revisión de la orientación pedagógica, el cuidado en el control de la asistencia de los estudiantes, sueldos que pagar, documentos que deben ser completados, etc. El objeto que sintetiza esa rutina es el *Libro Diario*; con él, una obligación: escribir como sólo un funcionario debe hacerlo: 'Faltó la maestra tal...'; 'Recibí de la inspección el documento...'; 'Se dio alimento...' etc. La base material, rudimentaria, es un soporte idéntico a tantos otros; un cuaderno de tapa dura proporcionado por las autoridades de Instrucción Primaria; en la parte superior reza: «ocurrencias y labores diarias»; doscientas páginas en blanco para ser escritas en un mes o un año, ¿qué importa? mientras no queden días en blanco o se descubran omisiones graves.

La escritura es una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres; un dispositivo que vehiculiza intenciones e intereses. ¿Por qué Niemann escribió febrilmente en un libro que posiblemente nadie leyera? Cerca de dos mil páginas en un periodo de trece años (1929-1942) nos hace pensar que su escritura no fue la satisfacción exclusiva de un requisito laboral. Niemann no escribió para las autoridades. Podría juzgarse natural, ante un emprendimiento pedagógico que daba sus primeros pasos, que la escritura fuera un testimonio de lo actuado. Niemann, sin embargo, escribió varios artículos y se sirvió de entrevistas y conferencias para dar cuenta de ello. La escritura del *Libro Diario* venía a colmar una necesidad distinta: la afirmación como 'autor' de una obra colectiva, que no le pertenecía absolutamente, pero en la que cobraba sentido su vida como hombre, obrero, intelectual y maestro.

Roger Chartier ha advertido que «no existe texto fuera del soporte que lo da a leer [...] y no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector» (1992, p. 55). Las formas producen sentidos, pero además, la utilización, la 'ocupación' –diríamos– de este espacio destinado al cumplimiento de obligaciones funcionales, fue un lugar de 'uso' privilegiado para Niemann. Reflejo –interesado por supuesto– de la 'cotidianidad' de una escuela; ese lugar, al decir de Certeau, «sembrado de maravillas», cargado de microespacios de resistencias y libertades (2000). Pero también, la inversión de un rol (director) y de una actividad (escribir); movimiento que buscó hacer funcionar el orden vigente en un registro distinto. Los 'ardides' para gestionar opciones en el contexto de sus posibilidades cotidianas, son, en definitiva, una *poiética* oculta y diseminada en las 'maneras de hacer'. Arte de escribir, de educar y arte de ser maestro.

Este artículo entonces, aborda el estudio de una experiencia educativa en el medio rural entre los años 1929 y 1932; momento peculiar en el que se decidió su orientación pedagógica, condicionada por los impulsos de su director, Otto Niemann, un maestro recientemente titulado, de sólida formación racionalista, en el sentido inspirado por Ferrer i Guardia y por el ambiente de renovación orientado por los partidarios de la 'escuela activa', en la línea del Dr. Ovidio Decroly.

La importancia viene dada además porque tenemos una vía de acceso a la cotidianidad de una escuela, a través de la escritura del *Libro Diario*; la relevancia historiográfica está dada porque es posible hacerse una idea más cabal de los procesos de gestación

de esa labor pedagógica y de la maduración intelectual de su director. Captar los momentos creativos de la producción intelectual, los ensayos y tanteos previos, las dudas, los conflictos personales y las condiciones materiales en las que se llevaron adelante esos emprendimientos, permite complejizar las opiniones petrificadas de las que hablabamos, tal vez alentadas por textos historiográficos en el que las ideas son presentadas como productos consolidados y cerrados sobre sí mismos y no como voces que interactuaban con un ambiente y un auditorio específico de referencia.

La Escuela de Progreso y su director

La Escuela de Progreso había sido fundada el 5 de julio de 1899 como Escuela Rural N.º 11, y funcionó en paraje Puente del Colorado; en 1906 se trasladó a Progreso por falta de alumnos (Palomeque, 1992). Otto Niemann se hizo cargo interinamente de la dirección de la escuela, el 18 de setiembre de 1924 (LD, 30/ix/1924)². Niemann obtuvo la efectividad como resultado del concurso llevado a cabo los días 25, 26 y 27 de marzo de 1926 (LD, 28/iii/1926). En la Ley de Presupuesto de 1928, se estableció autonomía técnica y ciertas ventajas presupuestales, denominando «Escuelas Experimentales» a la escuela de Progreso, la escuela de Las Piedras (su director era Sabas Olaizola) y la Escuela de Malvín, fundada en 1927 y dirigida por Olimpia Fernández.

Niemann tuvo que 'defender' desde el comienzo su libertad de acción; un artículo de 1927 refiere el proceso que llevó a que en 1925 se declarara a su centro como «Escuela Libre de Experimentación» (LD, 31/x/1925). Su propósito, aunque resulte paradójico, era explicar el significado de la denominación, debido a «la necesidad de corregir falsas interpretaciones» (Niemann, 1927a, p. 228). El inicio tuvo que ver con una conferencia dada en Montevideo por el educador colombiano Agustín Nieto Caballero (1889-1975), acerca del éxito obtenido en su país, al frente de escuelas que habían adoptado el método Decroly. El impacto fue importante; inmediatamente se formó un «movimiento en favor de la Escuela Activa» (Niemann, 1927a, p. 228). La comisión de propaganda estuvo integrada inicialmente por Sebastián Morey Otero, Blas S. Genovese, Alberto Larrobla, Sabas Olaizola, Clemente Estable y José P. Bellán; Niemann fue invitado a integrarla en segunda instancia.

Sabas Olaizola y Niemann, sin embargo, estuvieron convencidos desde el primer momento en que las acciones no debían limitarse a hacer propaganda; era necesario realizar un «ensayo práctico» en las escuelas públicas. Una serie de malentendidos demoró las gestiones de esta Comisión, pero finalmente, Luisa Luisi (seguramente reeditando el antecedente de 1901 de Vaz Ferreira), presentó un proyecto en el que se autorizaba a algunos directores de escuela a experimentar en «programas, horarios y métodos».

Los directores debían presentar sus proyectos (había únicamente dos cupos) y no tendrían más contralor que la del Inspector Técnico, con carácter informativo ante el Consejo, concediéndose para ello una libertad de acción por tres años. No había dema-

(2) Utilizaremos la sigla 'LD' para referirnos al Libro Diario de la Escuela N.º 11 de Progreso, actual Escuela N.º 204, Canelones, Uruguay. El paginado de este documento es omitido debido a que el período de actuación de Niemann está compuesto por un corpus de ocho libros, cada uno de ellos numerados desde la página 1 a la 200. La indicación de la fecha exacta permitirá a un lector interesado corroborar las citas sin dificultades.

siado mérito; Niemann refirió que después de transcurrido un año, acabaron por adquirir los elementos básicos para el funcionamiento de una escuela «normal». Sin embargo, el precio de la libertad bien lo valía:

[...] por el proyecto de la señorita Luisi obteníamos todo lo que nos había parecido difícil: librarnos de posibles interrupciones de parte de funcionarios, bien intencionados pero ajenos a nuestro plan, y obteníamos la libertad absoluta para optar por el método de nuestra predilección, y, además, la gran ventaja de proponer el personal. (Niemann, 1927a, p. 229)

Por el desarrollo de estos sucesos, explicó Niemann, era evidente que «[...] el título Escuela Libre no significa la ejecución de un método determinado, sino la libertad para el maestro de ensayar el método que crea más apropiado». No obstante, el proceso de Sabas Olaizola en Las Piedras, fue tempranamente orientado en una dirección precisa. El 14 de setiembre de 1925, inmediatamente después de otorgada la autorización gubernamental, declaró: «Se inaugura esta Escuela, empleando el Sistema de los Centros de Interés y bajo la técnica de los Programas de ideas asociadas del Dr. Ovidio Decroly» (Piroto, 2012, p. 20). Niemann, en cambio, buscó no restringirse a una metodología previamente estipulada y decidió continuar buscando el camino más apropiado, aunque inspirado, entre otros, en los postulados de la tradición obrera revolucionaria que hizo de la «educación integral» uno de sus principales postulados:

El director de la escuela urbana de Las Piedras, se tomó la libertad de ensayar el método Decroly, tal cual lo aconseja su autor. Y yo, como director de la escuela rural de Progreso, me tomé la libertad de continuar ensayando, con mayor amplitud, procedimientos activos, sobre la base de una educación integral y adaptados al medio rural en que mi escuela se desenvuelve. (Niemann, 1927a, p. 229)³

Esta situación, en la génesis de los proyectos de la escuela de Las Piedras y la de Progreso, muestra una diferencia importante como ejercicio de libertad de sus directores. En 1927 Niemann pensaba que otras escuelas asumirían el mismo rango y en ese sentido, deseaba que todas fueran distintas y que en ellas pudiera observarse prácticamente «las ventajas de todos los métodos posibles y conocer las ideas personales de cada maestro, sin espíritu de competencia» (1927a, p. 230). Hermoso proyecto que no tendrá seguidores; Niemann terminará aceptando definitivamente el método Decroly, en circunstancias excepcionales, el 11 de agosto de 1932.

Maestras-obreras

El itinerario puede observarse a partir de 1929; su preocupación inicial tuvo que ver con la necesidad de evitar improvisaciones en las labores manuales, para el óptimo resultado en la labor educativa, pero también para cuidar la imagen ante la mirada de las constantes visitas a la escuela (LD, 15/iv/1929 y LD, 31/v/1929). La falta de un plantel docente preparado para asumir el desafío, va a ser uno de los temas recurrentes. Entre las dificultades en el plantel de maestras, habría que enumerar, en primer lugar, la formación profesional recibida, que hacía de los métodos tradicionales de enseñanza (exposiciones orales y aplicaciones abstractas), lo usual y el mecanismo más cómodo asumido como rutina. Hacia fines de 1929, Niemann se quejaba de los pocos avances en esta materia, especialmente en el personal más antiguo:

(3) En otro artículo de la misma época se definió a sí mismo como «un experimentador de la educación integral» (Niemann, 1927c, p. 64).

La enseñanza activa no se impone si no es con vigilancia y la intervención mía. Sobre todo en el personal más antiguo, no se nota la formación de hábitos nuevos: por el contrario, dejando andar, se vuelve al punto de partida. Lo que no se olvida son los «asuntos básicos» sobre los cuales edificamos nuestra enseñanza. Pero esto se hace en forma puramente teórica: se hace ortografía, dictado y copia sobre esos asuntos; se hacen problemas y se dibuja, etc. sin otra fuente que el enunciado de la maestra, la conversación y la lectura. Y esto es contrario a mis propósitos. (LD, 14/viii/1929)

En una conferencia dada bajo los auspicios de la Sociedad de Pedagogía, el 20 de enero de 1927, Niemann manifestó al auditorio que uno de sus objetivos para el próximo año lectivo consistía en «continuar mejorando la organización del establecimiento, dando unidad a la acción del personal»; en su opinión, este desafío era de «verdadera trascendencia», sin el cual «no adquiere consistencia ningún método, ningún programa» (1927b, p. 257).

Hacia 1930, el panorama no era más auspicioso; Niemann señaló que en los casos de maestras que no se «posesionan de esta nueva forma de trabajo», hay que recordar a cada paso lo «acordado», realizando una verdadera «persecución» (LD, 8/xi/1930). Si el esfuerzo por llevar adelante una escuela activa, inserta en su ambiente, requería urdir la trama con dos hilos diferentes: «la cultura media de los habitantes» y «la cultura media, laboriosidad y fuerza ideológica de los maestros» (Niemann, 1927b, p. 257), era evidente que estaba faltando parte importante de la materia prima. No había posibilidad de triunfo sin una «unidad de acción», expresada en una «unidad ideológica», que lejos de constituir uniformidades, formasen una escuela en la que «la verdad sea la única preocupación» (1927b, p. 258).

Un segundo impedimento para el desarrollo de la enseñanza activa era la carencia en algunas maestras de dos aptitudes importantísimas: en primer lugar, la aptitud de «ser prácticos», es decir, de saber trabajar y pensar los conocimientos en función de diferentes actividades, especialmente las agrícolas. Los *trabajos manuales* implicaban un compromiso fuerte con las tareas, fabricando velas, en la carpintería, desnatando la leche, criando pollos, fabricando manteca, trasplantando, etc.; pero el trabajo y las observaciones empíricas eran el escalón ineludible que sustentaban las lecciones teóricas. Al carecer de preparación y vocación para el trabajo manual, una tendencia habitual en algunas maestras, malinterpretando la orientación del «plan», era la de «usar temas locales para abordarlos sólo teóricamente» (LD, 14/x/1929). Por otra parte, algunas maestras carecían de iniciativa personal, sin la cual «no es posible resolver los infinitos problemas que se presentan y menos, orientar eficazmente la formación de la personalidad del alumno» (LD, 27/xi/1930).

Los artículos de Niemann en los inicios de la década del 20 estuvieron orientados a analizar y especialmente prescribir el tipo de maestros que se necesitan para forjar la «escuela del porvenir». Es interesante que haya tomado como modelo la figura del «obrero». El maestro debe actuar como el obrero fuera del taller; en el horario de trabajo, generalmente trabaja sin voluntad bajo un régimen de vigilancia; pero una vez finalizada su jornada, «se convierte en un trabajador incansable y desinteresado por un ideal de redención». Fuera del taller, el obrero busca desesperadamente instruirse, actuar en conjunto en una obra solidaria, que permita acercarse a una vida mejor, buscando su libertad y la del conjunto de la sociedad. Nosotros, los maestros, reflexionaba Niemann, no tenemos dos actividades distintas –«una, forzada, para nuestro sostenimiento y otra, voluntaria, para el ideal». Tenemos una sola tarea, «y en ella está la lucha por la vida» (Niemann, 1923, p. 286).