

ENSEÑANZA INTUITIVA Y *LECCIONES DE OBJETOS* EN EL PRIMER SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN URUGUAY¹

Luis María Delio Machado²

RESUMEN

Este artículo presenta algunos avances de una investigación en curso, que examina el impacto de algunos elementos conceptuales procedentes del horizonte disciplinario de la psicología en el primer sistema público de enseñanza del Uruguay, tradicionalmente denominado "sistema vareliano". El texto se detiene en las circunstancias del primer debate educacional y fundamentalmente en el modelo uruguayo de enseñanza intuitiva de "lecciones de objetos", recepcionado y adoptado de la versión anglosajona, fundamentalmente norteamericana, que fuera predominante durante el período 1877-1918.

Palabras clave: Lecciones de objetos, enseñanza, escuela uruguaya

INTUITIVE TEACHING AND LESSONS OF THINGS IN THE FIRST PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM IN URUGUAY

ABSTRACT

This paper presents the developments of an ongoing research, which examines the impact of some conceptual elements from the disciplinary horizon of psychology in the first public school system of Uruguay, traditionally called the "Varelian system".

The text explores the circumstances of the first educational debate and mainly the Uruguayan model of intuitive teaching of "object lessons", received and adopted from the Anglo-Saxon, mainly American, version that was prevalent during the 1877 - 1918 period.

Keywords: Object lessons, teaching, Uruguayan school

Recibido: 02 de mayo de 2019

Aceptado: 20 de diciembre de 2019

¹ Artículo que se enmarca en las investigaciones de mi *Cátedra de Historia de las Ideas* en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República.

² Posdoctoración Universidad Nacional de Rosario-Argentina (2015). Doctorado en Filosofía Universidad Nacional de La Plata-Argentina (2007). Docente e investigador de la Facultad de Derecho Universidad de la República (Uruguay). Línea de investigación: Historia de la educación uruguaya. Investigador categorizado: ANII. lmdelio@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Durante el último cuarto del siglo XIX, las lecciones de objetos se presentan como el método hegemónico y modélico de los espacios de enseñanza de la nueva escolarización estatal occidental. Un elenco de variados autores se identificaron con este método y todos ellos proceden de tierras norteamericanas, entre los que figuran: Enry Kiddle, Tomas F. Harrison, Norman Allison Calkins, Edward A. Sheldon, Joseph Baldwin, James Johonnot, Joshua Girling Fich. Incluso algunos llegaron a adquirir una relevancia tan sustantiva en lo que respecta a describir un gobierno escolar, que su impronta perduró décadas en el gobierno antedicho, como ocurre con "The Art of School Management. A text-Book for Normal Schools and Normal Institutes, and a Reference Book for Teachers, School Officers, and Parents" de Joseph Baldwin. El texto no se agota en las lecciones de objeto de los autores norteamericanos, también se trata de identificar autores y obras que impactaron en la organización, autoridades, y enseñanza escolar uruguaya durante las dos últimas décadas del siglo XIX. (Figueira - Sanchez Samonati - Acevedo).

EMERGENCIA DEL PRIMER SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN URUGUAY

Cuando Uruguay inicia su vida republicana sancionando la constitución de 1830, adopta un liberalismo restrictivo de participación política. Entre las restricciones al ejercicio de ciudadanía figura "no saber leer ni escribir" (Secc. II. Cap. III. Art. 11. inc. 5º). El liberalismo radical adoptado atiende a los principios de administrar justicia y garantizar seguridad y no creaba organismo o ministerio de competencia en materia educacional. Consecuentemente la Carta instituye tres Ministerios (Gobierno – Hacienda – Guerra y Marina). La única actividad educacional figura en el Art. 126, corresponde a las Juntas Económico-Administrativas (JEA) locales, pero aún así, la educación se diluye en múltiples tareas como promover "la agricultura, la prosperidad y ventajas del Departamento en todos sus ramos: *velar así sobre la educación primaria*, como sobre la conservación de los derechos individuales". Al silencio constitucional debe agregarse la proliferación de conflictos políticos y militares, nacionales y regionales como la Guerra Grande, que impidieron articular un sistema sólido de educación pública. Recién en el último cuarto del siglo XIX, inserto en la modernización impuesta por el decenio militarista (1876-1886), se instrumenta un sistema de educación público primario, denominado vareliano por ser José P. Varela su promotor. Hasta la sanción del Decreto-Ley de 1877, la primera enseñanza operó bajo el sistema mutuo o lancasteriano como otros países de

la región y padeciendo un estado de pobreza en extensión y eficacia. La pobreza educacional fue "informada" en 1855 por el Secretario del *Instituto de Instrucción Pública*, José G. Palomeque³. Las principales causas que impiden desarrollar la instrucción, a juicio de Palomeque, fueron la ausencia de legislación educacional y de una Escuela Normal, anulando los esfuerzos emprendidos por las autoridades desde 1847. La primera enseñanza uruguaya permanecerá sin transformaciones sustanciales, hasta iniciada la modernización que integra la reforma educacional de Varela como articuladora del primer sistema público de enseñanza primaria.

1. El primer debate educacional: *psicología y educación práctica*

Al poco tiempo de iniciada la reforma vareliana, emerge la primera reflexión que tiene por objeto la educación, manifestada en el diálogo de la psicología con la pedagogía. El debate se instala en la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP), fundada en 1868. Esta *Sociedad*, congregaba a la juventud ilustrada capitalina, predominantemente universitaria, embanderada con los principios de la educación popular. La SAEP capitalina fue ejemplo para varias localidades del interior del país (Paysandú, Carmelo, Colonia, Durazno; Cerro Largo, Florida, San José) donde organizaron *sociedades semejantes* (VARELA, 1964b: 12). La SAEP adquiere dinamismo a partir de marzo de 1876, cuando Varela asume la *Dirección de Instrucción Pública* y designa una nueva *Comisión de Instrucción Pública*, integrada por miembros de la Sociedad (Fco. A. Berra, I. García Lagos, P. Ricaldoni, J. Álvarez y Pérez, F. Balparda, E. Estrázulas y E. Romero) dando inicio a la *Reforma Escolar* (ARDAO, 1971: 122). Con este impulso, la SAEP instrumenta cursos de pedagogía con propósitos de formación normal, para mejorar las competencias de futuros maestros, encomendando al Dr. Berra a dictar estos cursos, preparando sus *Apuntes para un curso de Pedagogía* (BERRA, 1878). La obra fue editada por la SAEP con un tiraje de 1000 ejemplares, significativamente alto para su tiempo (SAEP, 1885: 117). Los *Apuntes* fueron los catalizadores del debate pedagógico. En la SAEP se manifestaron dos tendencias educativas bien definidas, una liderada por Varela, Romero y Vásquez Acevedo y otra por Berra y De Pena. Todos los prohombres de la SAEP compartían la necesidad de implantar una nueva metodología de enseñanza necesariamente de carácter uniforme y *científico*. La dilucidación de los

³ El "Informe" de J. G. Palomeque fue publicado por su hijo, Alberto en 1903 en folleto de la Colección Documental *Melián Lafinur*, T. 126, Fol. Nº 13. Biblioteca Nacional. Montevideo.

principios de la nueva escuela, motivaron el debate que termina por conformar las dos tendencias. La orientada por Varela y Romero tuvo su nota destacada en la sobrevaloración de lo empírico mientras que en la dirigida por Berra, destaca su perfil notablemente teórico-psicológico. Los detalles del enfrentamiento de estas corrientes, pueden seguirse en las Actas de la Comisión Directiva de la SAEP, principalmente en las sesiones de los días 28 de julio y 25 de agosto de 1879. La controversia emerge con la publicación de los *Apuntes* (BERRA, 1878) y como señala Ardao, gira en torno a la aprobación o rechazo de los postulados de la obra de Berra. Finalmente la SAEP se pronuncia el 25 de agosto de ese año, por estrecha votación, venciendo la opinión de Berra, De Pena, D. Aramburu, I. García Lagos y J. M. de Vedia sobre la negativa de Varela, Romero, Villalba y Vásquez Acevedo (ARDAO, 1970: 399). Esta batalla filosófico-pedagógica dejó huella imborrable en aquellos que la presenciaron. El Dr. De Pena, el 15 de julio de 1894, en ocasión de pronunciar el discurso de despedida de Berra por su inminente partida a Buenos Aires, describe aquel debate:

Los *Apuntes para un curso de Pedagogía* es la obra de más aliento que ha publicado el doctor Berra; condensa su teoría filosófica de la enseñanza; la que le ha merecido el alto concepto que goza en Europa y en América como pedagogo y como innovador (...) Berra ha tomado como prolegómenos de la Pedagogía, la fisiología, la antropología propiamente dicha, la psicología, la lógica, el derecho y la moral. Ha seguido la ruta de los grandes filósofos modernos y la misma estela que dejó confusamente trazada el inmortal Pestalozzi. Cúpome el honor de ser vocal informante de la Comisión que en mayoría se pronunció en favor del libro de Berra en el seno de la Directiva de la Sociedad de Amigos; pero luego no más desapareció el miembro oponente para que el autor de los *Apuntes* riñera en nutridísimas carillas con nuestro compañero de tareas Emilio Romero, propagandista y reformador. Romero fue el confidente de Varela, el más entusiasta de sus colaboradores, el más incansable apóstol de las prácticas escolares norteamericanas, (...) Romero combatió en sendas carillas el libro de Berra; impugnó el plan; el sistema excesivamente filosófico; la manera de presentar la pedagogía a los maestros, expuso a la vez sus proyectos y sin desconocer la originalidad del libro, lo quería menos investigativo, más nutrido de exposición y de prácticas escolares” (PALOMEQUE, 2011: 288).

Habían transcurrido más de dos decenios y el Dr. De Pena, en ocasión de rendir tributo a Spencer por su deceso, rememora con todos los detalles, la contienda teórico-pedagógica:

...Berra había sido encargado de la pedagogía en esos cursos normales, y la hacía con un criterio filosófico que Romero consideraba demasiado abstracto. (...) Romero, a la vez que exponía sus ideas reflejaba también las de Varela. «Lo recuerdo como si hubiera sucedido ayer... José Pedro Varela, al lado de la estufa... (...) No se entenderán ustedes si se ponen a discutir doctrina pedagógica, - me decía Varela. Es lo que está pasando con nuestro amigo el doctor Berra empeñado en hacer pedagogía filosófica o filosofía pedagógica. Si no es eso lo que necesitamos. Hagamos práctica escolar. Hechos que rompan las cataratas a los más ciegos. Hemos teorizado lo bastante. Recojamos esa herencia que trae la consagración de una experiencia palpitante, deslumbradora en Estados Unidos, y apresurémonos a realizar en nuestras escuelas algo que se asemeje a la escuela verdaderamente práctica de los norteamericanos. Enseña más el diario de ocurrencias de una escuela norteamericana que los tratados del filosofismo alemán.

- Contesté: no dudo de que hayamos hecho cosa buena al implantar con entusiasmo los métodos de enseñanza, ni pretendo que demoremos la obra de la reforma escolar, para entregarnos a disertaciones filosóficas; pero sin incurrir en los excesos de una imitación servil que condena usted tanto como yo, - puede suceder que salgamos de una rutina para entrar en otra, y es ese escollo que debemos evitar.... No tenemos porqué engolfar a los maestros en lecturas metafísicas o ultra metafísicas; el conocimiento filosófico del alumno es indispensable al maestro y no hay práctica escolar que no responda a un concepto pedagógico, a un principio o a una doctrina. Toda práctica en la enseñanza debe ser examinada, razonada por el maestro.

- Lo sé, replicó Varela...; no rechazo el estudio de la teoría pedagógica, pero la psicología que ha de servir de base a la pedagogía no puede tener la extensión que pretende darle el doctor Berra. No podemos pensar en maestros perfectos, en filósofos completos que ha de proceder en todo por principios y por reglas, derivadas de observaciones psicológicas. Bien puede la enseñanza desprenderse de ese fárrago de especulaciones trascendentales y concretarse la pedagogía teórica a la enumeración compendiada de teoremas principales accesibles a la generalidad de las personas y al nivel intelectual de los maestros. Es una cuestión de grados. La enseñanza es sin duda una ciencia; pero es también un arte (DE PENA, 1903: 502-504).

Es probable que el imperio de las circunstancias históricas y políticas, fortalecieran el carácter más práctico de la postura vareliana frente a la preocupación más teórica de Berra, pero es seguro que después de 1879, las tendencias expresaban dos formas de concebir la pedagogía, una como experiencia práctica y otra resultante de acciones cuyos fundamentos se hallaban en la psicología incipiente. En sus últimas consecuencias, la cuestión se dirigía a un aspecto fundamental del campo epistemológico, al reconocimiento

o negación de un objeto propio y autónomo de la pedagogía y consecuentemente al valor asignado a la embrionaria psicología experimental de entonces. El Dr. Vaz Ferreira, miembro de la Dirección General de Instrucción Pública, conceptualizó con mayor claridad aún, el carácter de las relaciones entre pedagogía y psicología de las dos últimas décadas del siglo XIX y remite al mismo episodio:

... este problema se planteó en nuestro país en forma muy clara y viva, en la época de nuestra reforma escolar. He aquí como narra esos debates uno de los que intervinieron en ellos (Berra,) en su obra «Progresos de la Pedagogía en la República O. del Uruguay» (...). El Dr. Berra en esta obra afirma que la SAEP había iniciado clases normales, entre esas clases figuraba la Pedagogía. «Esto produjo una división que se acentuó con motivo de empezar a publicarse los Apuntes para un Curso de Pedagogía (1878), en que Berra desarrollaba su sistema de ideas comenzado con un detenido estudio experimental psico-fisiológico de la persona, induciendo de aquí las leyes pedagógicas y aplicando estas leyes a la enseñanza instructiva y educativa... Los discípulos del espíritu yanqui notaron desde luego que Berra no abordaba inmediatamente las cuestiones relativas al modo de enseñar en la escuela, ni otra materia propiamente escolar, y que, en vez de exponer conceptos prácticos y de comprobarlos con el éxito alcanzado en los Estados Unidos o en la Escuela Elbio Fernández..., se detenía a estudiar hechos relaciones y leyes fisiológicas, psicológicas y morales» (...). [Por otro lado se encontraban los que] «Entendían que la Pedagogía tenía existencia propia y que debía enseñarse independientemente de aquellas ciencias y reputaban al Dr. Berra un idealista que se rebelaba abiertamente contra las tradiciones de la Sociedad de Amigos». La Sociedad tuvo que pronunciarse en esta disidencia, (...) El debate duró año y medio, y terminó con el voto favorable a las doctrinas y al libro del Profesor de Pedagogía (VAZ FERREIRA, 1903:514).

Algunos autores han señalado que en las divergencias teóricas de Berra y Varela, se expresaban los postulados de la escuela filosófica, opuesta a la escuela histórica respectivamente (SOSA, 1950: 26-27). Pero sin duda el encuadre filosófico vareliano, - positivista anglosajón spenceriano-, es la razón natural que da cuenta de su postura pedagógica. Varios historiadores de las ideas examinaron con anterioridad la impronta positivista del pensamiento vareliano (ARDAO, 1968: 83-95) (ARDAO, 1971: 113-174) (SOSA, 1950: 13-14) (GLICK, 1989: 63). En este escenario filosófico se inscribe una estructura modélica de enseñanza, la *clase regular*, cuyo núcleo pedagógico paradigmático lo hallamos en la enseñanza "*intuitiva*" de las *lecciones de objetos* o de

cosas⁴. Estas “lecciones” estaban inscriptas originalmente en la pedagogía “intuitiva” pestalozziana. En su máximo esplendor, fueron concebidas como un desarrollo ulterior de concepciones filosóficas procedentes de tradiciones racionalistas cartesianas y espiritualistas eclécticas (Cousin), pero con una marcada inclinación a identificar a la “intuición con la *percepción*” (BUISSON, 1887: 1374), aspecto que ha sido examinado en sus proyecciones hispanas y mexicanas (ROLDAN VERA, 2012). Pero el término *intuición* asociado a la educación no dejó de ser controvertible a fines del siglo XIX. Compayré expuso la diversidad de sentidos que dicho término reviste en lo concerniente a la “intuición intelectual”. Entre los diversos sentidos, la intuición, fue entendida como “*conocimiento inmediato de las verdades metafísicas*”, como “*una especie de revelación interior y repentina de la razón, cual si nos descubriera ésta de un golpe sus principios*”, y aún para los teólogos constituía “*la visión mística y la contemplación directa de Dios en el otro mundo*”, entre otros (COMPAYRÉ, 1908: 97). Pero también el término intuición se inscribe en otro registro cuando se instala en la tradición filosófica empirista-sensualista iniciada por Locke, que “llamaba conocimientos intuitivos a aquellos que se forman «por una simple mirada del espíritu»” (COMPAYRÉ, 1908: 98) donde los órganos sensoriales son prevalentes. Este último sentido fue el predominante como veremos, de las lecciones de objetos de autores norteamericanos que tendrán papel relevante en el Río de la Plata.

En Uruguay, la recepción de las lecciones de objetos estuvo pautada en gran medida por la necesidad de adecuarlas al positivismo predominante de todos los ámbitos intelectuales del último cuarto del siglo XIX. Si el positivismo fue la nota dominante de la tendencia vareliana erigiéndose en el primer promotor de lecciones de objeto, la postura de Berra estaba influenciada por la concepción que entendía a la pedagogía como disciplina subsidiaria de principios psicológicos y antropológicos. El desarrollo del debate, pautado por su radicalidad y personalismo, le impide a sus protagonistas adoptar posturas más conciliadoras que al tiempo de reconocer el valor fundamental de lo psicológico, promuevan las lecciones de objetos, como ocurre con algunos autores difundidos en Uruguay (ALCANTARA, 1881). Como señalamos, mientras Varela y Romero recriminan a Berra que “*pedagogía i psicología son ciencias diferentes, i Ud. es profesor de la primera,*

⁴ Utilizamos “objetos” y “cosas” dado que los textos escolares usan indistintamente ambos términos.

no de la segunda”, Berra responde: “No diré que son cosas idénticas, pero sí, que no hay pedagogía científica sin psicología. No concibo un curso que no empiece por aquí”. [...]

Era indudable que habría lucha. Se trataba nada menos que de “la oposición de dos escuelas...” [COLL CÁRDENAS, 2009: 45]. Veamos ahora la forma en que irrumpe la enseñanza intuitiva en Uruguay y la versión predominante de *lecciones de objetos* que adoptaron las autoridades de la educación.

2. Las primeras *Lecciones de objetos* en el Uruguay

Las *lecciones de objetos* tuvieron buena recepción en Hispanoamérica como confirman OSSENBACH, 1997, LINARES, 2008, ROLDAN VERA, 2012. En Uruguay, las *lecciones de objetos* fueron promovidas tempranamente por los directivos de la SAEP, siguiendo otros ejemplos del exterior difundidos por E. Rendú (RENDU, 1855: 39-45) y M. P. Carpantier (CARPANTIER, 1867), en Francia; E. A. Sheldon (SHELDON, 1863)⁵ y N. A. Calkins (CALKINS, 1862), en Estados Unidos; Alexander Bain⁶, en Gran Bretaña y Pedro Alcántara García, en España (ALCANTARA, 1881). La obra de Calkins tuvo difusión por las traducciones españolas mencionadas en investigaciones citadas (ROLDÁN VERA, 2012). A esas traducciones deben agregarse la colombiana realizada por S. Bond (CALKINS, 1870b: 99-253), y la brasileña posterior de Rui Barboza (CALKINS, 1886). En el Río de la Plata, el *Manual de Calkins* conoció varias traducciones, la pionera emprendida por la argentina Juana P. Manso (CALKINS, 1869-1871). También la SAEP edita la traducción realizada por Varela y Romero en dos oportunidades, en 1872 y 1878. Para dar a conocer sus principios:

la «SAEP» de Montevideo, publicó, bajo sus auspicios, el «Manual de Lecciones sobre Objetos», escrito en inglés por Mr. Calkins y vertido al castellano por el señor don Emilio Romero y por nosotros. La edición de 2.000 ejemplares..., se agotó en breve,... Adoptado como texto en las escuelas de la vecina República y repartido en las de nuestro país, es de

⁵ La primera edición de “*Lessons on objects*” de Sheldon es de 1855 en Londres y las reediciones se proyectan hasta mediados del siglo XX.

⁶ Bain, A. **La Ciencia de la Educación**. 1882. Desde el prefacio el autor integra a las “lecciones de cosas” como uno de los elementos más “importantes” de la “ciencia de la educación” pero especialmente el Capítulo VI del Libro I y en el Libro II, el Capítulo III examina especialmente estas “lecciones”. Además realiza una serie de “inconvenientes” que deben evitarse en la enseñanza de objetos en el Cap. IV “Los métodos”, y múltiples abordajes en la aplicación de las lecciones en las diversas disciplinas.

esperar que empiece a ponerse en práctica y a vulgarizarse la enseñanza de las Lecciones sobre Objetos” (VARELA, 1964a: 176).

Varela refiere a la traducción de Manso (CALKINS, 1869, 1870a, 1871) y de las publicaciones realizadas por la SAEP, fue la obra que tuvo mayor tiraje en sus dos ediciones, 3000 ejemplares profusamente distribuidos a juzgar por los 107 que quedaban en 1884 (SAEP, 1885: 117). En la misma obra, Varela señalaba que “hasta hace muy pocos años las Lecciones sobre Objetos eran completamente desconocidas en nuestras escuelas; hoy mismo, creemos que sólo se dan, con alguna regularidad, en unas pocas” (VARELA, 1964a: 176), seguramente se refería a la experiencia de la escuela de la SAEP, denominada “*Elbio Fernández*”⁷. La aceptación de las obras de Calkins en Uruguay fue amplia, y la SAEP tuvo que publicar en 1880 una nueva traducción de *How To Teach. A Graded Course Of Instruction and Manual of Methods For Use Of Teachers* realizada por J. Acevedo, A. Vásquez Acevedo y E. Romero (CALKINS, 1880). Diversos indicios confirman que al poco tiempo de iniciada la Reforma escolar, el *Manual de Calkins* era utilizado en la mayoría de las escuelas públicas uruguayas. En el listado de “*textos y útiles enviados a las escuelas públicas en 1878*” los ejemplares de *Lecciones de objetos* distribuidos en todos los departamentos, menos en el de Salto que seguramente ya lo habían recibido con anterioridad era de 450 (VARELA, 1879: 900-913). El Inspector del Departamento de Montevideo, Juan M. de Vedia, informa que las “*Conferencias de Maestros*” realizadas durante el año 1878, se desarrollan “*con la mayor regularidad*” y abordan entre sus temas “si las lecciones sobre objetos pueden servir a la Educación Moral, Enseñanza de la Física. La Educación Intelectual y la Sociedad de Socorros Mutuos del Magisterio” (VARELA, 1879: 578). El mismo Inspector, señala que aún en las escuelas privadas de carácter religioso, los materiales de enseñanza eran similares a los de uso en escuelas públicas:

La Hermana Superiora del Asilo Maternal núm. 1, nos puso de manifiesto algunos útiles para la enseñanza intuitiva, habiendo visto entre las obras que le sirven de guía, el Manual de Lecciones sobre objetos de Calkins y algunas otras obras italianas sobre esa enseñanza. Los útiles que he visto en estos establecimientos responden todos á una enseñanza conveniente” (VARELA, 1879: 637).

⁷ Elbio Fernández (1842-1869), abogado, miembro del Instituto de Instrucción Pública, presidente de la SAEP en 1868, año en que funda la primera escuela de la SAEP, que luego de su muerte será denominada con su nombre, institución que perdura actualmente.

El interés de las autoridades por difundir las “*lecciones de objetos*” se manifiesta también en la formación de maestros y el tema se integra a los “*Programas para exámenes de maestros*” de primer y segundo grado (VARELA, 1879: 686-687). Además, en la 6ª sesión del Congreso de Inspectores de Durazno, celebrada el 11 de agosto de 1878, cuando se examinan los «*Principios fundamentales que han de presidir á la confección de los horarios*», se discute la carga horaria asignable a cada asignatura. Durante el debate, el Inspector Andrés Dubra propone otorgarle a las “lecciones” 60 minutos, tiempo significativamente superior al resto de las asignaturas. El Dr. Juan Álvarez y Pérez, miembro de la Dirección General de Instrucción, propuso en esa ocasión distribuir en porcentajes el tiempo de cada disciplina y también con este criterio, las “lecciones” alcanzan al 20 %, porcentaje superior al resto de las disciplinas, opinión que finalmente aprueba el Congreso (VARELA, 1879: 874-879).

3. Las *lecciones de Objeto* en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires

Sabemos que varios delegados uruguayos participaron en el Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires de 1882. En ese evento, la delegación uruguaya fue la más nutrida por su número y gran calificación en materia educacional. Los delegados del Gobierno uruguayo fueron Jacobo A. Varela, Inspector Nacional de Instrucción Primaria y hermano del reformador ya fallecido entonces, y el Dr. A. Vásquez Acevedo, directivo de la SAEP desde sus inicios, miembro de la Dirección General de Instrucción Pública y Rector de la Universidad; la SAEP designaba para la ocasión a los Dres. F. A. Berra, C. Mª Ramírez, C. Mª de Pena y al señor E. Romero. Este grupo de congresales tuvo un destacado papel en todas las resoluciones adoptadas, y no faltaron pronunciamientos respecto a la conveniencia y mejor forma de aplicar las *lecciones de objetos*. Por sus exposiciones podemos reconstruir la concepción de la enseñanza intuitiva que tenían entonces las autoridades uruguayas. El Dr. De Pena, en sesión del 28 de abril, realiza una exposición sobre “*Objetos para la enseñanza Primaria*” (CNE, 1883a: 461-466). En esa disertación pondera el valor del “objeto” como base fundamental de la nueva enseñanza en contraste con la instrucción impartida en la vieja escuela donde “las facultades perceptivas y reflexivas del alumno quedaban atrofiadas y supeditadas al desarrollo asombroso de la memoria” (CNE, 1883a: 465). En este sentido, rechaza la afirmación de “*un pedagogo español*”, que considera a los “libros impresos” como “poderosos auxiliares del maestro” (CNE, 1883a: 465). Desconocemos a qué autor

refiere, pero seguramente no se trata de Alcántara, ya que este pedagogo tiene una valoración semejante a la expuesta por De Pena (ALCANTARA, 1881: 156). El principio de que el “estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas” no le impide reconocer que “muchos fenómenos y muchos cuerpos no pueden ser estudiados con la sola aplicación de nuestros sentidos” (ALCANTARA, 1881: 156) y para subsanar esta dificultad, se deberá recurrir a imitaciones de esos objetos “y, como se trata de objetos corpóreos deberán buscarse las representaciones plásticas que son las que reproducen menos imperfectamente el tamaño, el peso, el color, la forma” (CNE, 1883a: 466).

En la sesión siguiente del 29 de abril, el Dr. Vásquez disertó con mayor extensión sobre “*Lecciones de Objetos*” (CNE, 1883b: 491-498). En primer lugar, destaca el carácter revolucionario de la enseñanza intuitiva, porque las: “*lecciones sobre objetos han cambiado allí completamente la faz de la Escuela primaria*”, porque los “*niños empiezan a mirar la Escuela como un lugar de alegría y de bienestar, - van a ella risueños y contentos, - se encuentran felices en las horas de clase, y salen deseando las lecciones del día siguiente*” (CNE, 1883b: 491).

Sin duda la oposición realizada entre la tradicional enseñanza lancasteriana de la “vieja escuela” con la enseñanza “moderna”, es ingenuamente excesiva, pero expresa cabalmente los deseos del expositor: erigir a la educación pública como “la más eficaz y quizá la única garantía sólida del futuro progreso y bienestar de la República” (CNE, 1883b: 491). Después de destacar la función política de la escuela, Vásquez destina gran parte de su exposición a examinar los aspectos pedagógicos de la enseñanza intuitiva. En tal sentido realiza una breve genealogía remitiendo la paternidad de las lecciones a Pestalozzi, y detenerse luego a valorar las opiniones de Calkins, Carpantier, Buisson, Wickersham, Northend, Alcántara García, Johonnot y Sheldon.

Vásquez expone la heterogeneidad existente respecto a las formas que adoptan las *lecciones de objetos* en distintos sistemas de enseñanza. En Alemania “*fue donde las lecciones sobre objetos más popularidad adquirieron, y donde se extendieron en mayor escala*” constituyendo “un método especial para la enseñanza de diferentes asignaturas”, en Italia “han sido encaradas particularmente como un método especial para la enseñanza de la lengua nacional”, y en Francia, las lecciones promovidas por Carpantier, se “descubre claramente la tendencia a hacer de las lecciones sobre objetos un simple medio de instrucción en todas las ramas del saber humano” (CNE, 1883b: 492). Respecto

a la experiencia de las lecciones de objetos en los Estados Unidos, Vázquez revela gran conocimiento de autores y obras porque las lecciones “que hemos adoptado en la República Oriental, imitan a las escuelas de los Estados Unidos y siguen las sugerencias de sus educacionistas” (CNE, 1883b: 494). El modelo de *lecciones* propuesto por Vázquez, expresa los reparos a las concepciones francesas representadas por opiniones de Buisson y Carpentier. De la propuesta del inspector francés, objeta la consideración del maestro como el agente central de la enseñanza intuitiva, subordinando las *lecciones de objetos* a las actividades desarrolladas en otras disciplinas (lectura, escritura, historia, etc.) y no adjudicarle un horario pautado para el desarrollo específico de estas lecciones.

En síntesis, Buisson concebía a las lecciones más como método que como disciplina, mientras que Vázquez reclamaba un régimen más “*sistemado*” al igual que Varela, como el cimiento sobre el cual edificar el conocimiento disciplinar, pero donde no tienen “aún cabida las asignaturas”. Respecto a la enseñanza de Carpentier, encuentra la misma deficiencia reputada a Buisson. En las lecciones descritas en las “*Conferencias*”, el papel protagónico del maestro malogra el beneficio esperado de la enseñanza intuitiva. Los ejemplos de lecciones de Carpentier abusan de la orientación desmedida y dirigentista del maestro, dificultando el propósito fundamental de esta enseñanza: “provocar observaciones de los niños” y “poner en ejercicio sus facultades perceptivas” (CNE, 1883b: 497). En último término, a pesar de lo atractivo de las *lecciones* de Carpentier, no dejan de perpetuar “los grandes vicios de aquella Escuela antigua” (CNE, 1883b: 498).

Finalmente, Vázquez se expide respecto al modelo de *lecciones* que más le satisface, el expuesto por Sheldon en su *Manual*, porque es “el mejor que yo conozco” por encontrarse en concordancia con “los principios de la ciencia pedagógica” y estos principios no son otros que estimular el gradual y natural desarrollo mental del niño. Después de exponer una serie de ejemplos de “lecciones”, Vázquez presenta ante el Congreso un:

Proyecto de resolución sobre el tema «Fin principal de las lecciones sobre objetos»: Primero: El fin principal de las lecciones sobre objetos es la educación de las facultades mentales del niño. Segundo: Las lecciones sobre objetos constituyen una asignatura especial de la Escuela Común, en

los primeros grados, cuyo desenvolvimiento debe estar sometido a un plan regular y sistemado (CNE, 1883c: 515).

En la sesión de clausura del Congreso, el 8 de mayo, se adoptaron varias resoluciones donde pueden reconocerse los juicios de los delegados uruguayos. Entre las declaraciones finales aprobadas, se encuentra la “VI. *Sobre métodos de enseñanza, sus aplicaciones genéricas*”, cuyo texto es el siguiente:

Primera: El maestro debe *clasificar* las ideas que componen cada una de las materias escolares y dirigir de tal modo la enseñanza, que se cumplan las siguientes condiciones: a) Ejercicio de la facultad o facultades que correspondan a *la clase de ideas* que se quieren comunicar al alumno. b) Aplicación del método por el cual las facultades correspondientes adquieren naturalmente esa *clase* de ideas. c) Adquisición de los conocimientos por la propia actividad del alumno, según el orden en que naturalmente se desarrollan sus facultades.

Segunda: a) El estudio de las cosas debe hacerse en las cosas mismas. Cuando esto no sea posible, ni aún con el auxilio de instrumentos adecuados, recurrirá el maestro a aquellas representaciones que más se acerquen al estado y condiciones en que se ofrecen naturalmente los objetos. b) Tratándose de seres corpóreos, si faltasen los objetos mismos que han de estudiarse, deberán preferirse las representaciones plásticas. c) Cuando éstas falten, pueden usarse las láminas o grabados. d) Y, en último término, faltando los medios indicados, puede recurrirse a las descripciones de objetos, cuidando de que estén al alcance del alumno (CNE, 1884: 618).

4. La enseñanza intuitiva uruguaya

La recepción de la pedagogía pestalozziana en Uruguay, al igual que en Argentina estuvo determinada por la “vía norteamericana” (OSSENBACH, 1997). Los dos reformadores de la educación rioplatense, Sarmiento y Varela, fueron admiradores del modelo de enseñanza estadounidense, resultado del contacto directo que ambos tuvieron a fines de los 60 con la escuela norteamericana. Si bien todos los partidarios de la enseñanza intuitiva reconocían el fondo pestalozziano de la nueva pedagogía, la experiencia del pedagogo suizo, no se conoció en Uruguay sino por la mediación de las obras de Calkins, Sheldon, Johonnot, Wickersham, Baldwin, entre otros, ya traducidos localmente o por versiones castellanas de la “*Biblioteca del Maestro*” de Appleton. Algunas fuentes nos informan respecto a los autores frecuentados por educadores uruguayos en tiempos de la reforma. En 1878, la biblioteca magisterial es pobre en existencias y el Inspector Departamental J. de Vedia señalaba:

adquirí en mi viaje a Buenos Aires algunas obras importantes, entre las cuales figuran «El Educador Popular», colección de un periódico que se publicó durante algún tiempo en Estados Unidos bajo la protección del Gobierno del Perú. Contiene una colección de obras didácticas sobre la mayor parte de las materias de nuestro programa, las que han sido consultadas por gran número de maestros y otras personas que desearon conocerlas. El catálogo consta de 160 obras, entre las que figuran producciones de Braun, Dupanloup, Wickersham, Mad Rendu, Delon, Madame Charpentier, Barrau, Hippau, Baudociun, Paroz, Chauveau, Robin, Vermiolles, Sarmiento, Carderera, López Catalán, Varela, André, Pideaux, Debersle, etc. (VARELA, 1879: 602).

El Dr. De Pena es más específico respecto a las influencias recibidas en Uruguay, en los tiempos del debate Berra-Varela:

Y lo que ya venía de los Estados Unidos recogido por Varela, - enseñado por Mann y por Barnad, por Kiddle, por Harrison, por Wickersham, por Calkins y por cien otros más, - recibió su consagración plena después de aquél debate tan prolongado como interesante en que alternaban Spencer y Bain con Baldwin, con Johonnot, con Currie y con toda la pléyade de los ilustres superintendentes, inspectores y maestros norteamericanos". (DE PENA, 1903: 505).

En las versiones de la enseñanza intuitiva de estos autores existe concordancia en reconocer su origen pestalozziano, rechazar la actitud memorística de la educación tradicional, atender la dimensión placentera del niño en el proceso educativo y sobre todo el marcado sensualismo gnoseológico. Pero también, como señalaba Bain, la "expresión «lección de cosas» está muy lejos de ser clara. Su origen remonta probablemente al sistema de Pestalozzi, que empleaba ejemplos concretos para enseñar las ideas abstractas de número y otras del mismo género" (BAIN, 1882: 47). Si es claro el sentido de las lecciones en estos casos, no lo es cuando se trata de "ejercitar los sentidos o de madurar las facultades de observación" que pueden implicar matices de color o de tono en la música, proponiendo otra denominación para esta enseñanza: "«Cultura de los sentidos» sería una expresión más propia, y esta cultura es un género de ejercicio muy comprensible" (BAIN, 1882: 47). La mirada sensualista de Bain, inscripta en un encuadre positivista de la educación, será la preponderante en la enseñanza uruguaya finisecular.

En los "*programas de estudios primarios*" propuestos por Varela en 1874, las "*lecciones sobre objetos*" ocupan en la enseñanza un lugar metodológico y propedéutico preponderante (VARELA, 1964a: 138-144). Pero también, las *lecciones de Objetos*

figuran como una de las “asignaturas” de los programas (VARELA, 1964a: 134). En la misma obra, el capítulo XV destinado a la distribución del “*Orden y tiempo de los estudios*”, las “*lecciones de objetos*” figuran en primer lugar en los 8 años en que divide el ciclo escolar de enseñanza primaria (VARELA, 1964a: 159-165).

Estas *lecciones* tienen múltiples beneficios en su aplicación que aventajan al resto de las disciplinas. En primer lugar, poseen las mismas propiedades que la enseñanza desarrollada natural y espontáneamente porque son “tan antiguas como el hombre, y en todas las épocas y en todos los pueblos han sido puestas en práctica por las madres” (VARELA, 1964a: 139). Otro aspecto ventajoso lo constituye la amplitud del espectro que pueden atender. El único campo en el que se discute su utilidad es en la moral, que como veremos, obedece al sesgo religioso de los modelos adoptados que entraban en conflicto con el laicismo vareliano. De manera que, prácticamente, no hay campo disciplinario que no se encuentre involucrado con este paradigma propedéutico. Citemos solamente un ejemplo:

Con las Lecciones sobre Objetos pueden darse fácilmente a los discípulos lecciones elementales y los términos más sencillos de geografía, aritmética, geometría, fisiología, etc., mucho antes de llegar al estudio formal de los textos superiores. Tómese por ejemplo la geografía - la noción de la esfera, el hemisferio, el diámetro, la circunferencia, la línea ecuatorial, los polos, las zonas, y aun las mismas revoluciones de la Tierra, pueden nombrarse y conocerse fácilmente, con la ayuda de una bola o de una naranja, antes de que ni siquiera se haya mencionado la geografía matemática: *todos estos son actos de los sentidos*, a propósito para interesar a los discípulos y favorecer su desarrollo: sucede lo mismo con la tierra y el agua, las colinas, los valles, las bahías, las islas, etc., *considerados en sus aspectos externos* y más prominentes; como también la colocación relativa, demostrada por planos o mapas, del salón de clase, de la casa de escuela, etc. En aritmética las distintas pesas y medidas, etc., a que se aplican los números, pueden enseñarse e ilustrarse antes de llegar al estudio verdadero de la aritmética (VARELA, 1964a: 140).

Las *lecciones de objetos* pautadas y reguladas por los maestros, tienen un rango epistemológico superior a las prácticas desarrolladas espontáneamente por los padres porque devienen “ciencia” y método de enseñanza sistematizado en el espacio escolar. Esto se produce la enseñanza sobre objetos pasa del movimiento instintivo de los padres “a un método científico y armónico, ha adquirido proporciones que pueden llamarse

colosales y está llamada a ocupar el lugar más prominente en todas las escuelas regularmente organizadas” (VARELA, 1964a: 139).

¿De dónde procede, a juicio de Varela, el carácter científico del método de las *lecciones de objetos*? La respuesta se encuentra en el fundamento que rige el método de las “lecciones”, que no es otro que “la verdad con que se ajustan a los procederes de la Naturaleza” (VARELA, 1964a: 141). Y la “*naturaleza*” a que refiere no es otra que la de “los seres que se van a educar, y los procesos adaptables al desarrollo de sus facultades” (CALKINS, 1869: 63). En la obra de Sheldon hallamos enunciados análogos. Cuando el Superintendente de las Escuelas Públicas de Nueva York expone el propósito que tienen las *lecciones de cosas*, señala que es “ejercitar las facultades de los niños conforme al orden natural de su desarrollo y atendiendo a que se cultiven armónicamente” (SHELDON, 1885: 6).

En este paradigma, el niño aparece como un sujeto carente de toda idea o experiencia y, por eso, la acción del maestro tiene como función primordial estimular gradualmente sus facultades, permitiendo desarrollar su actividad intelectual. Para Varela, el pensar involucra “desde el simple acto de percepción, hasta el vuelo atrevido de la imaginación, o el profundo proceder del raciocinio” (VARELA, 1964a: 141). De esta forma, atenerse al desarrollo evolutivo del sujeto implica la necesidad de aplicar métodos diferenciales y acordes con cada etapa. El método analítico es el que corresponde a las lecciones de objetos:

tiene la ventaja de que toma las cosas como existen realmente, las presenta con su forma y en el traje de todos los días a los sentidos y a la mente de los niños, y así no sólo los interesa por la exhibición de aquello que conocen y comprenden, sino que pone en ejercicio su actividad guiándola en el descubrimiento de las propiedades de los que objetos que observan. Si el sintético es el método lógico de desarrollar la verdad, el analítico puede llamarse el natural; su trabajo debe preceder al de la síntesis (VARELA, 1964a: 168).

Pero, para que el tránsito de lo perceptivo a lo racional se produzca, es necesaria la ejercitación que metódica y progresivamente realiza el maestro, ya que sólo él puede dirigir eficazmente este proceso. Es importante la secuencia de las actividades intelectuales señaladas por Varela: *percepción – imaginación – raciocinio*, porque será la

que pautó el modelo de enseñanza primaria uruguaya en este período. La serie mencionada la hallamos en los manuales de *lecciones de objetos* en términos análogos a los expuestos por Varela:

Los sentidos son los medios de comunicación con el mundo externo. Por las sensaciones recibe la mente las percepciones de los objetos que la rodean. Las percepciones conducen a la concepción de las ideas, las combina presentándolas en nuevas formas. La razón procede a investigarlas por modos mejor definidos, y su resultado es el juicio (CALKINS, 1869: 65).

El punto fundamental de las *lecciones* lo constituye, la adecuada dirección del desarrollo natural de las facultades del niño. En el grado más inferior del desarrollo intelectual, encontramos un fondo sensualista vacío e indiferenciado, de raigambre lockeana, sobre el cual y a posteriori se inscribe el instrumento fundamental de la palabra. Por esta razón Sheldon entiende que la primera serie de *lecciones de objetos* debe estar dirigida a “ejercitar las facultades perceptivas, fijando la atención sobre aquellas cualidades de los cuerpos que pueden descubrirse por medio de los sentidos” (SHELDON, 1885: 6). En esta instancia, parecería que las lecciones de objetos cumplen la misión de iniciar un proceso que equilibre gradualmente el originario vacío cognoscitivo del niño, por la colonización paulatina de afecciones múltiples de la exterioridad que le circunda. Si el punto de partida de esta enseñanza está en la actividad sensorial, la percepción visual está necesariamente privilegiada por la jerarquía de la observación. En sentido semejante Varela describe este proceso:

Los colores, la forma, y las partes prominentes de los objetos es lo que primero fija la atención de los niños y lo que más despierta su interés. Ver y tocar, es el anhelo constante de los niños. Es sólo por medio de los sentidos que se sienten impresionados, y así la Naturaleza misma nos aconseja el uso de objetos sensibles para despertar su atención y evocar sus infantiles pensamientos. La vida intelectual de los niños está principalmente en las sensaciones, y así el estado intelectual de la primera infancia exige objetos sensibles para poner la mente en actividad. La memoria en ellos no ha atesorado bastantes hechos clasificados, para servir de materiales al pensamiento; la imaginación apenas si los lleva hasta copiar toscamente, en sus juegos, las viviendas y los útiles del hombre: y la razón se detiene en sus juicios notando apenas las diferencias y semejanzas más notables de los objetos visibles. Así, pues, para dirigirse, con éxito, a la mente de los niños, necesario es hacerlo valiéndose de objetos que impresionen sus sentidos (VARELA, 1964a: 141).

El dominio sensorial promovido por los autores norteamericanos, que afirma “que los niños derivan de los objetos sus primeros conocimientos y los adquieren por los sentidos” (JOHONNOT, 1885:159) fue adoptado por Varela como común denominador de toda enseñanza primaria. Un principio de psicología evolutiva es que determina la frontera de la enseñanza primaria de la secundaria:

En la infancia, y aun hasta muy avanzada la niñez, sólo se ejercitan las facultades perceptivas; las lógicas no se manifiestan hasta un período mucho más tardío. Con los hechos recogidos, con las observaciones hechas en la infancia y la niñez, es que el hombre razona y compara. Así, en la generalidad de los casos, debe seguirse con los niños el método analítico, mostrando los objetos y dando las definiciones a medida que se avanza, y después de algún tiempo, cuando el análisis haya aclarado la vía, hacer que la síntesis se presente y reúna, en un todo armónico, los elementos que ha flotado dispersos en la superficie de la mente (...) como regla general, el método analítico debe seguirse durante el curso de los estudios primarios, y el sintético en los estudios superiores (VARELA, 1964a:168).

De esta forma, en un proceso que va in crescendo, el “pensar” se inicia en los “discípulos más pequeños, con simples percepciones y observaciones, y procediendo después a comparar, analizar, clasificar, recordar, reflexionar, juzgar y razonar” (VARELA, 1964a: 134). Pero el tránsito de la percepción a otras actividades intelectuales más complejas, no puede realizarse directamente, sino por mediación de la palabra. Es que la atención reclamada a los niños, de las cualidades exteriores de los cuerpos de los objetos, se complementa con el conjunto de denominaciones que deben ser planificadamente “*suministradas*” por el maestro. Como señala Sheldon, es necesario “un vocabulario que dé expresión a las ideas al par que las graba en la mente, donde con facilidad podrán reproducirse cuando se despierten las facultades de la concepción o del juicio” (SHELDON, 1885: 6). El vínculo que condiciona la nominación a la sensación lo encontramos igualmente en la obra de Calkins:

A las palabras y sus usos, sigue naturalmente el conocimiento de las cosas, porque el lenguaje se necesita para expresar las ideas derivadas de aquellas. Aquí apercibimos el método de la naturaleza que coloca los objetos antes que las palabras. Si queremos pues, acrecentar el lenguaje del niño, debemos primero que todo darles ideas, y después palabras que lo habiliten a expresar aquellas ideas (CALKINS, 1869: 66).

En términos muy cercanos expuso el reformador uruguayo su concepción del lenguaje, pero reforzada por su radical sensualismo:

El lenguaje, propiamente dicho, es el molde en que se vacía el pensamiento: las ideas no se definen bien, ni adquieren una forma definitiva, mientras que no se presentan al espíritu las palabras que sirven para expresarlas. La evolución psicológica se opera de tal modo en el espíritu humano, que, aun cuando la idea es la primera que se presenta a la mente, inmediatamente del objeto que la determina, evoca casi al mismo instante la palabra que expresa y define más claramente esa misma idea; pero esa evolución interna del espíritu, que consiste en adaptar el lenguaje, las palabras, a las ideas, tiene dos maneras de manifestarse externamente: una que se dirige al órgano audible, otra que se dirige al órgano visual: la primera, la palabra hablada; la segunda, la palabra escrita (VARELA, 1964a: 186).

Probablemente en la valoración de la actividad sensorial se hallen las causas de los vínculos en la enseñanza de la escritura, el dibujo y la caligrafía. Un buen ejemplo de la enseñanza “objetiva” de escritura-dibujo lo hallamos en la obra de Santamaría, activo promotor de la instrucción pública colombiana (SANTAMARIA, 1872). Los ejemplos anteriores confirman que la gnoseología vareliana de la percepción sensorial configura el sustento de la adquisición de las competencias de lecto-escritura escolar. Pero también esta noción del lenguaje, puede explicar las permanentes prevenciones que los educadores norteamericanos tienen respecto al uso inadecuado de los libros. Al ser el buen dominio del lenguaje “la habilidad de usarlo correcta y fácilmente, cuya habilidad no se adquiere sino con la práctica”, el libro es concebido como una mediación artificiosa o sospechosa que puede afectar la adquisición y buen uso “natural” del lenguaje. De esta forma, combaten el “culto rendido á los libros” y a los “males que resultan de su abuso” porque “este modo de estudiar, como no tiene por base la experiencia, hace que el alumno adquiera el conocimiento aparente y no el verdadero” (JOHONNOT, 1885: 158). En síntesis, el mismo autor entiende que la secuencia percepción-experiencia no puede tener ninguna intermediación que la altere, porque:

el conocimiento adquirido en los libros es, á lo más, de segunda mano; y aunque es indispensable para completar la educación, los mismos materiales, adquiridos por la investigación directa, no sólo harán una impresión más profunda, sino que conducirán á un examen más escrupuloso y á un conocimiento más profundo (JOHONNOT, 1885: 159).

El principio de atenerse directamente a las “cosas” en la primera enseñanza estuvo presente en otros autores recepcionados en Uruguay que gravitaron hasta las primeras décadas del siglo XX. De estos merece mención el inglés J. G. Fitch y el francés

G. Compayré. Las *Conferencias sobre enseñanza* (FITCH, 1886) serán exigidas por las autoridades en resolución de 3 de marzo de 1904 (DGIP, 1906: 21), para la asignatura pedagogía de los aspirantes a maestros de segundo y tercer grado. En esta obra de raigambre positivista, pueden encontrarse las mismas prevenciones respecto a los libros y la preeminencia de la experiencia como fundamento de la educación:

Una vez escogido el asunto, hará bien el maestro en no confiarlo todo al estudio en los libros, ni tampoco á la exposición oral y la demostración, sino más bien al trabajo material del alumno. Debe ponerse á éste en contacto con los hechos y los fenómenos de la naturaleza; debe enseñársele á manejar los objetos y á investigar sus propiedades, á cometer equivocaciones y á corregirlas por sí mismo (FITCH, 1886: 319).

Los “*objetos*”, son los referentes fundamentales de la enseñanza y de la práctica escolar:

En cuanto sea posible, deben coadyuvar los alumnos á hacer y coleccionar los objetos empleados para ilustrar las lecciones experimentales. Las cajas de modelos y de ejemplares clasificados, preparadas por fabricantes, además de ser frecuentemente muy costosas, son mucho menos eficaces que las *colecciones de objetos* formadas por los estudiantes mismos, las ilustraciones de la flora y la fauna del distrito, su formación geológica, sus sistemas de fabricación, etc. En dos de las mejores escuelas elementales superiores que he visitado, en las cuales se atendía mucho á las ciencias naturales, había una carpintería en que los alumnos mismos hacían sus aparatos para ilustrar las lecciones de mecánica y de otros ramos de la ciencia. Por supuesto que, dentro de ciertos límites, hay necesidad de aprovechar el auxilio de ciertos libros especiales, así como los modelos y muestrarios inventados por autores ingeniosos; pero eso sólo sirve para ayudar á la enseñanza y la investigación, no para sustituirlas (FITCH, 1886: 320).

Junto al empirismo cientista-naturalista de las “*lecciones sobre cosas comunes*” se encuentra asociada una finalidad pragmática o utilitaria que reivindica la crítica libresca de un genuino positivista expresada:

en un libro, por otra parte tan importante y tan precioso como el de Heriberto Spencer sobre la educación, se leen á cada paso ataques formidables contra las escuelas porque se aprenden en ellas textos, gramática y otras pedanterías, y no se enseña á los alumnos á ganarse la vida, á conservar la salud, y á conocer sus deberes futuros de padres y de ciudadanos (FITCH, 1886: 329).

En consonancia con valores positivistas, las *lecciones de cosas* en Uruguay no sólo fueron valoradas como propedéutica para ulteriores desarrollos de conocimientos de

las clásicas disciplinas de gramática, aritmética, etc., también fueron consideradas como el fundamento de conocimientos de carácter práctico, técnico y manual:

Los trabajos manuales que comienzan con los dones froebelianos y terminan con los de madera Slöjd, y las lecciones de cosas que en su desarrollo sucesivo comprenden nociones de industrias, artes, oficios y comercio, llevan la pretensión de inculcar y hacer arraigar en los alumnos hábitos de trabajo, consideración y respeto por los oficios, artes, etc., contrariando la corriente tan acentuada entre nosotros de las carreras liberales y sugiriendo la vocación por las otras profesiones, que, aunque más modestas, no por eso son menos dignas de ser enaltecidas y de todo aprecio (ARAUJO, 1898: 201).

La bibliografía exigida para estudiar pedagogía en 1904, incluía junto a las *Conferencias* de Fitch, varias obras de Compayré, entre las que figuran la *Historia de la Pedagogía*, *La Educación Intelectual y Moral* y el *Curso de Pedagogía Teórica y Práctica*. La predilección del educador francés por el positivismo anglosajón considera explícitamente a la pedagogía de Bain y Spencer como puntales de la “ciencia de la educación” más avanzada de su tiempo. Su juicio es concluyentemente positivo respecto a la obra de Spencer sobre la educación: “Si bastase definir exactamente el objeto para alcanzarlo, y descubrir el verdadero método para constituir la ciencia [de la educación], el libro de M. Herbert Spencer, *De la educación intelectual, moral y física* sería un libro definitivo” (COMPAYRÉ, 1902: 445-446). Aunque ello no le impide reconocer que aún es necesario avanzar en la determinación de las “verdaderas leyes de la psicología” que constituyen el fundamento de la pedagogía (COMPAYRÉ, 1902: 446). El libro de Spencer, *De la educación intelectual, moral y física*, ejerció poderosa influencia en la educación uruguaya en todos los niveles, desde los primarios hasta los superiores universitarios. El mismo Varela emprende la traducción de algunas partes de la obra “*La Educación Intelectual*”, que la recoge de la edición francesa para publicarla en la primera entrega de la *Enciclopedia de la Educación* (VARELA, 1878). Fue el autor que “más directamente ha influido en la preparación de nuestros maestros y aquel del cual, - mediante la aplicación de sus doctrinas, han cosechado mayores beneficios los niños que se educaron y se educan en nuestras escuelas. Ese libro se intitula *De la educación intelectual, moral y física*” (DE PENA, 1903: 498).

La pedagogía de Compayré es consecuente en la comprensión de término “intuición”, en el sentido absoluto de lo perceptivo sensorial. El principio de “las cosas

antes que las palabras” se erige en “el punto de partida esencial de todo conocimiento, y, por consiguiente, la base de toda instrucción. A la educación libresca, el método intuitivo sustituye la educación de la naturaleza” (COMPAYRE, 1908: 100). Siguiendo los principios de los pedagogos norteamericanos, Compayré considera que

la lección de cosas, en efecto, vale menos por los conocimientos que comunica que por la manera de hacerlo, por la acción que ejerce en las facultades de observación y en la atención del niño y por el interés que trata de crear presentando al discípulo nociones familiares accesibles a su inteligencia, dedicando su espíritu a cosas que ya conocían en parte y que se quiere solamente hacerle conocer mejor (COMPAYRE, 1904: 291).

Las definiciones de lecciones de cosas expuestas por Compayré proceden obras de Bain, Spencer, Wickersham, Johonnot, y contienen las características formas en que fueron concebidas y aplicadas en la enseñanza uruguaya: privilegio de la observación, aplicación del método intuitivo, rechazo a la enseñanza libresca y memorística (COMPAYRE, 1904: 292).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede afirmar que el paradigma conformado por las lecciones de objetos cuya procedencia se origina en tierras norteamericanas, tuvo su presencia intensa y modélica en la institucionalidad educativa uruguaya. Pero el hinterland educacional de las lecciones de objetos, no sólo incorporó tempranamente los aportes de educadores uruguayos periféricos como los del Inspector Técnico José Henríquez Figueira, Ramón Sánchez, y hasta el Rector Alfredo Vázquez Acevedo, sino que desarrolló manifestaciones relevantes expresadas en realizaciones concretas, como fueron las "series" de libros de lecturas escolares. En síntesis, en la enseñanza primaria pública uruguaya las lecciones de objetos, como fueron descritas anteriormente, permanecen en los programas sin modificaciones significativas durante el período estudiado. Varios indicios de fuentes relevantes como *Anales de Instrucción Primaria*, contienen artículos que revelan la permanencia de estas lecciones. Un ejemplo de varios es el texto *Lecciones de Cosas e Industrias* del Inspector J. A. Samonati, que presenta una serie de modelos de “lecciones” de variados objetos (grasa, cebo, café, chocolate, alcohol, etc.) para su aplicación en los distintos grados de enseñanza primaria (SAMONATI, 1916: 905-979). Las manifestaciones más relevantes de este formato, se expresaron en realizaciones concretas refrendadas con el estereotipo de un formato

persistente que fue la "*series de libros graduados*", lecturas escolares cuyo ejemplo puede ser el de Acevedo entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara García, P.** 1881. *Educación intuitiva y lecciones de cosas*. Gras y Compañía. Madrid.
- Araujo, O.** 1898. *Legislación Escolar Cronológica o sea Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos, Acuerdos, Resoluciones, Programas Circulares y otras disposiciones... T. 4º*. Dornaleche y Reyes. Montevideo.
- Ardao, A.** 1968. *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Depto. de Publicaciones de la Universidad de la República. Montevideo.
- Ardao, A.** 1971. *Etapas de la Inteligencia Uruguaya*. Depto. de Publicaciones de la Universidad de la República. Montevideo.
- Ardao, M^a J.** 1970. *Alfredo Vásquez Acevedo. Contribución al estudio de su vida y su obra. Tomo II. El Fiscal y el Jurista. El rector y el Pedagogo*. Revista Histórica. Publicación del Museo Histórico Nacional. Montevideo.
- Bain, A.** 1882. *La Ciencia de la Educación*. Imp. de Carlos Verdejo. Valencia.
- Berra, F. A.** 1878. *Apuntes para un curso de Pedagogía*. La Nación. Montevideo.
- Buisson, F.** 1887. *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Ile. Partie). Librairie Hachette et C^{ie}. París.
- Calkins, N. A.** 1862. *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development. Manual for Teachers and Parents, with a Lessons for the Proper Training of the Faculties of Children, Programmes of the Grades and Steps*. New York. Harper & Brothers, Publishers.
- Calkins, N. A.** 1869. "Lecciones sobre objetos para los maestros y los padres". En: *Anales de la Educación Común en la República Argentina*. Editados por D^a Juana Manso. Vol. VIII. Ag. N^o 1 al N^o 10 de Mayo de 1871. Americana. Buenos Aires.
- Calkins, N. A.** 1870b. "Manual de lecciones de objetos, por N. Calkins. Traducido por S. Bond. Profesor de la Universidad Nacional". En: *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Números 20 y 21. Agosto y Setiembre. Tomo IV. pp. 99-253. Bogotá.
- Calkins, N. A.** 1880. *Curso Graduado de Instrucción y Manual de Métodos para uso de los Maestros por Enrique Kiddle, Tomás F. Harrison y N. A. Calkins. Traducido de la edición de 1877 por Joaquina Acevedo, el Dr. A. Vásquez Acevedo y D. Emilio Romero; y arreglada para el uso de las escuelas de las Repúblicas del Río de la Plata por el Dr. Berra*. Ferrocarril. Montevideo.
- Calkins, N. A.** 1886. *Primeiras lições de coisas*. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro.
- Carpantier, M.** 1867. *Histoires et Lecons de Choses Pour les enfants Par Mme Marie Pape-Carpantier*. Cinquieme edition. Hachette et Cie. Paris.
- Coll Cárdenas, M. D.** 2009. "Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)". En: *Anuario del Instituto de Historia Argentina*. N^o 9. pp. 43-58. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLPlata.
- Compayré, G.** 1902. *Historia de la pedagogía*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret. París-México.
- Compayré, G.** 1904. *Curso de Pedagogía Teórica y Práctica*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret. París-México.

- Compayré, G.** 1908. *La educación intelectual y moral*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret. París-México.
- (CNE).** 1883a. "El Congreso Pedagógico". En: *Monitor de la Educación Común. Año II. N° 33. Junio*. pp. 461-466. Buenos Aires.
- (CNE).** 1883b. "El Congreso Pedagógico". En: *Monitor de la Educación Común. Año II. N° 34. Junio*. pp. 491-498. Buenos Aires.
- (CNE).** 1883c. "El Congreso Pedagógico". En: *Monitor de la Educación Común. Año II. N° 35. Junio*. pp. 510-515. Buenos Aires.
- (CNE).** 1884. "El Congreso Pedagógico". En: *Monitor de la Educación Común. Año III. N° 59. Mayo*. pp. 615-618. Buenos Aires.
- De Pena, C. M^a.** 1903. "Pro-Herbert Spencer. Influencia en el Uruguay de algunas ideas de Spencer sobre Educación". En: *Anales de Instrucción Primaria. Año 1. T. I. T. N° 5. Nov-Dic*. pp. 497-507. A. Barreiro y Ramos. Montevideo.
- Dirección General De Instrucción Pública (DGIP).** 1906. *Legislación Escolar vigente. 1904-1905. Publicación Oficial ordenada por la Dirección General de Instrucción Pública*. La Prensa. Montevideo.
- Fitch, J. G.** 1886. *Conferencias sobre Enseñanza dadas en la Universidad de Cambridge*. D. Appleton y Compañía. Nueva York.
- Glick, Th.** 1989. *Darwin y el darwinismo en el Uruguay y en América Latina*. Universidad de la República. Fac. de Humanidades y Ciencias. Montevideo.
- Johonnot, J.** 1885. *Principios y Práctica de la Enseñanza*. D. Appleton y Cía. Nueva York.
- Linares, M^a C.** 2008. "Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)". *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Disponible en <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe071.pdf>
- Ossenbach, G.** 1997. *La Recepción de Pestalozzi en las Sociedades Latinas*. En: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., V. 5. N° 15, abr./jun.* pp. 191-204. Rio de Janeiro.
- Palomeque, A. L.** 2011. *José Pedro Varela y su tiempo. Selección de escritos de José Pedro Varela y documentos de época. T. 1*. ANEP. Consejo Directivo Central. Centro de Formación en Educación. Montevideo.
- Rendu, E.** 1855. *Modèles de Leçons pour Les Salles D'Asile et les Écoles Élémentaires ou Premiers Exercices pour le Développement des Facultés Intellectuelles et Morales de L'Enfance. Traduits de l'anglais par M. Eugène Rendu*. Hachette et Cie. Paris.
- Roldán Vera, E.** 2012. "¿Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX". *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. 17-19 de Octubre.
- Samonati, J. A.** 1916. "Lecciones sobre cosas e industrias". En: *Anales de Instrucción Primaria. Año XIV-XV. - T. XIV. - N°s. 7 - 15. Jul. 1916 – Jun. 1917*. pp. 905- 979. Siglo Ilustrado. Montevideo.
- Santamaría, E.** 1872. *Primer Libro de Instrucción Objetiva para el aprendizaje combinado del Dibujo, la Escritura i la Lectura con nociones rudimentales de Historia Natural, Jeometría, Aritmética, Jeografía i Agricultura por Eustacio Santamaria*. Cónsul Jeneral de los Estados Unidos de Colombia en Alemania. A. Lemale. Havre.
- Sheldon, E. A.** 1863. *Lessons on Objects, Graduated Series: designed for children between the ages of Six and Fourteen Years*. Scribner, Armstrong & Co. New York.

- Sheldon, E. A.** 1885. *Lecciones de cosas. En series graduadas, con nociones de objetos comunes.* D. Appleton y Compañía. Nueva York.
- SAEP.** 1882. "Informe acerca del Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires- 1882". En: *Anales del Ateneo del Uruguay. Imp. y Enc. de Rius y Becchi. Año I. T. II. Nº 12. Ag. 5.* pp. 401-494. Montevideo.
- SAEP.** 1885. "Memoria de la Comisión Directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular del año de 1884". En: *Anales del Ateneo del Uruguay. Año IV. T. VIII. Nº 42. Feb. 5.* pp. 113-129. Rius y Becchi. Montevideo.
- Sosa, J.** 1950. *Ideas Pedagógicas de Fco A. Berra.* Ciudadela. Montevideo.
- Varela, J. P.** 1878. Enciclopedia de Educación. Publicada por la Dirección General de Instrucción Pública. Tomos I; II; III; IV. Ferro-Carril. Montevideo.
- Varela, J. P.** 1879. *Memoria correspondiente al período transcurrido desde 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878 presentada a la Dirección General de I. Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria D. José Pedro Varela.* T. II. La Tribuna. Montevideo.
- Varela, J. P.** 1964^a. *La educación del pueblo.* T. I y II. Vols. 49 y 50. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Montevideo.
- Varela, J. P.** 1964^b. *La Legislación Escolar.* T. I y II. Vols. 51 y 52. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Montevideo.
- Vaz Ferreira, C.** 1903. "Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo (Continuación)". En: *Anales de Instrucción Primaria. Año I. T. I. Nº 5. Noviembre-Diciembre.* Talleres A. Barreiro y Ramos. Montevideo.