

Humanidades

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO



ISSN 1510-5024 (En papel)
ISSN 2301-1629 (En línea)

Montevideo,

Nº 4 - Diciembre 2018

Humanidades

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO



ISSN 1510-5024 (En papel)
ISSN 2301-1629 (En línea)

Montevideo,

Nº 4 - Diciembre 2018

Desde su creación, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* es una publicación científica e interdisciplinaria de Filosofía, Historia y Literatura que, a partir de su segunda época iniciada en 2017, se edita en forma semestral en junio y diciembre de cada año. Los textos remitidos a sus dos secciones principales -Estudios y Artículos- se vinculan a esas áreas del conocimiento; se estimula, asimismo, la publicación de contenidos que hagan evidentes las relaciones entre las disciplinas mencionadas y su enlazamiento con otras áreas humanísticas y sociales como: Arte, Educación y Lingüística.

La sección Estudios presenta un tema monográfico aprobado por el Consejo Editorial: éste puede llegar a través de la iniciativa del editor asociado, responder a una convocatoria abierta o atender a una propuesta originada en los departamentos universitarios. La sección Artículos, por su parte, puede acompañar la línea de los Estudios o

ser independiente a ésta a juicio del editor asociado. A la sección Reseñas se confía la valoración crítica de alguna de las novedades bibliográficas que llegan a conocimiento de la revista. Los números de la publicación pueden incluir una entrevista. Los textos impresos en *Humanidades* son siempre originales e inéditos.

La revista acepta colaboraciones científicas de especialistas de diversos centros nacionales y extranjeros y los textos se publican en español, inglés, francés y portugués.

Humanidades es una revista académica destinada a un público especializado y su objetivo es constituir un foro abierto en el que las disciplinas dialogan entre sí y aportan nuevo conocimiento. A los integrantes de la revista y a sus colaboradores los impulsa la convicción de que "Humanidad es lo que da razón de ser y justificación a toda utilidad", como expresa el editorial de su primer número.

Política de acceso abierto

La revista *Humanidades* proporciona acceso inmediato y gratuito a todos los contenidos de esta edición electrónica, bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional*. Los artículos se pueden compartir y adaptar siempre y cuando:

- 1) Se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL del artículo).
- 2) Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- 3) No se usen para fines comerciales.

Indexada en: Biblioteca Nacional del Uruguay, Dialnet, EBSCO-Academic Search Ultimate, Latindex. Miembro fundador de AURA: Asociación Uruguaya de Revistas Académicas. Forma parte de: LATINOAMERICANA. Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales.

Redacción y suscripciones

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo.
Dr. Prudencio de Pena 2544 (11600)
Montevideo, URUGUAY
Tel.: (598) 2707-4461

Contacto de la revista

E-mail: revistahumanidades@um.edu.uy
Canje: biblioteca@um.edu.uy

Página web de la revista

<http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades>

La revista no asume necesariamente las opiniones expresadas en los trabajos publicados.

Plazo de recepción de originales

Para el número de junio, hasta el 30 de septiembre anterior; para el número de diciembre, hasta el 31 de marzo anterior.

Aviso de derechos de autor

Esta revista es publicada por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Montevideo.

Los autores que publican en esta revista aceptan los siguientes términos:

Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación de la obra bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional*, que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría y un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Diseño: Ser Gráficos

Impresión: Ser Gráficos

Depósito legal: 374.534

Comisión del papel

Edición amparada al decreto 218/96

Permiso MEC N° 01703.

ISSN: 1510-5024 (en papel)

ISSN: 2301-1629 (en línea)

N°4 – Diciembre 2018

Humanidades

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO

CONSEJO EDITORIAL

Fernando Aguerre (DIRECTOR)

Francisco O'Reilly

Ramiro Podetti

Mariana Moraes

Daniel Corbo

Universidad de Montevideo

Bárbara Díaz Kayel

Universidad de Los Andes, Chile

Mariano Fazio

Pontificia Università della Santa Croce, Italia

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Sebastián Hernández

Felipe Fernández-Armesto

Notre Dame University, Estados Unidos

EDITORES ASOCIADOS

Laura Osta

Silvana Espiga

Juan Francisco Franck

Universidad Austral, Argentina

Miguel Ángel Garrido Gallardo

Instituto de Lengua Española del CSIC, España

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR

Rafael Alvira

Universidad de Navarra, España

Nilda Guglielmi

Academia Nacional de la Historia, Argentina

Pedro Luis Barcia

Presidente de la Academia Nacional de Educación, Argentina

Carlos Melches

Hochschule Magdeburg-Stendal, Alemania

Jordi Canal

École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre de Recherches Historiques, Francia

William Rey

Universidad de la República / Universidad de Montevideo

Jorge Cañizares-Esguerra

University of Texas at Austin, EE. UU.

Rogelio Rovira Madrid

Universidad Complutense de Madrid, España

Christián C. Carman

Universidad Nacional de Quilmes / CONICET, Argentina

Josep Ignasi Saranyana

Pontificio Comité de Ciencias Históricas, Ciudad del Vaticano

Juan Manuel Casal

Universidad de Montevideo

Arno Wehling

Universidade Federal do Rio de Janeiro /

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Brasil

Ruth Fine

Universidad Hebrea de Jerusalem, Israel

Las ilustraciones del No. 4 de Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo (segunda época) constituyen un homenaje al pintor uruguayo Rafael Barradas (1890-1929). La imagen de portada es un óleo sobre tela titulado *La niña de la muñeca* (1922) que se encuentra actualmente en el Museo Nacional de Artes Visuales (Montevideo, Uruguay)

SUMARIO

Proemio		
• Una historia posible de las infancias en América	9	
<i>Laura OSTA / Silvana ESPIGA</i>		
Estudios:		
Infancia, cultura y sociedad	17	
• Recortes fugaces de una experiencia. Ser niñas en el mundo colonial de Buenos Aires y su campaña: un enfoque micro desde las fuentes judiciales	19	
<i>Lucía LIONETTI</i>		
• Internación, experimentación pedagógica y vivencias en el Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Chile, 1929-1974	51	
<i>Jorge ROJAS FLORES</i>		
• Infancia y violencia: los robachicos en las historietas para adultos en México (1945-1950)	103	
<i>Susana SOSENSKI</i>		
Artículos	131	
• A sesenta años del psiquismo fetal. La infancia como portal	133	
<i>Silvana DARRÉ</i>		
• Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI	153	
<i>Absalón JIMÉNEZ BECERRA</i>		
• Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar	177	
<i>Carolina CLAVERO</i>		
Reseñas	199	
• Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas, Ponta Grossa: Todopalavra, 2018.	201	
<i>Silvia María F. AREND, ESMERALDA BLANCO B. de MOURA, Susana SOSENSKI</i> [Facundo ALVAREZ CONSTANTÍN]		
• Alpagartas contra libros: el escritor y las masas en la literatura del primer peronismo (1945-1955). Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2017.	205	
<i>Javier de NAVASCUÉS</i> [Carolina CERRANO]		
Entrevista	209	
• Experiencias, reflexiones y consejos de, “un viejo y serio historiador” a las nuevas generaciones	211	
<i>Thomas W'HIGHAM</i> [Carolina CERRANO]		



Niña
Rafael Barradas (1890-1929)
Lápiz sobre papel
Año 1926-1928
Museo Nacional de Artes Visuales
(Montevideo, Uruguay)

PROEMIO

Una historia posible de las infancias en América

En las VIII Jornadas de Historia y Cultura de América desarrolladas en la Universidad de Montevideo en julio de 2017, se propuso una Mesa denominada *Infancia, Cultura y Sociedad* coordinada por el Dr. Luis Delio, la Dra. Laura Osta, y la Mag. Silvana Espiga. Fue una instancia necesaria para reflexionar y debatir históricamente el tema de la infancia y la situación de niños y niñas. En los meses siguientes se

continuó el trabajo iniciado en esa reunión académica, promoviendo espacios específicos para pensar la historia de las infancias en un contexto en el que aun predominan la historia política y la económica. Los congresos de ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología) en diciembre de 2017 y CHIELA (Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación) en marzo de 2018, celebrados también en

Montevideo, ofrecieron nuevos espacios para el conocimiento de investigaciones emprendidas por diferentes países y universidades. Este rico intercambio ofreció el cauce conveniente para promover una publicación de estudios históricos referidos a las infancias en América.

La historización de las infancias viene siendo enfocada desde diversas disciplinas: la historia social de la educación, la historia de las mujeres y la familia, los derechos humanos, las políticas sociales y jurídicas, la psicología, la sociología, la antropología, los estudios literarios, la pedagogía, y –aún- la historia de la medicina y la cultura visual. Sin embargo, a nivel historiográfico, en los últimos años se advierte un recorrido propio, donde las infancias se configuran como agentes (políticos y sociales) que se visibilizan y problematizan como sujetos. Es real la necesidad de abordar las infancias desde enfoques interdisciplinarios.

El estudio de las infancias implica pensarlas al menos desde tres perspectivas que se interrelacionan. En primer término, entrever las infancias como sujetos partícipes de la historia (publicidades, “señas” de niños huérfanos, pinturas, fotografías, historietas, canciones infantiles, juegos, juguetes, ropa, etc.). En segundo lugar, mostrar los

discursos de los actores vinculados a niños, niñas e infancias (estudios médicos, registros pedagógicos y escolares, manuales, entre otros). Por último, rastrear su voz (diarios íntimos, cartas, declaraciones judiciales, dibujos, cuadernos escolares, fotografías, entre otros). Pensar las fuentes a partir de nuevas preguntas se transforma en un desafío metodológico para los historiadores de las infancias. Es difícil encontrar los registros de las infancias: sus huellas, casi siempre mediadas por la mirada tutelada de los adultos, son escasas y dispersas. Los textos que este número de *Humanidades* ofrece al lector, estudios y artículos, exponen la diversidad de fuentes que se constituyen en otros tantos insumos para construir discursos históricos en este campo de estudio.

No existe una infancia, sino una idea que se construye y resignifica con infancias situadas en diversas circunstancias. Los trabajos aquí expuestos abordan el estudio de una infancia particular como problema y lo hacen desde una mirada histórica dentro de una corriente de investigación:

Es así como, por un lado, puede afirmarse que se trata de una corriente de investigación y de producción gestada y atravesada en gran medida por las preocupaciones del

presente [...] resulta difícil no trazar una línea directa entre una serie de problemáticas y transformaciones político-institucionales contemporáneas y el establecimiento de una agenda de investigación como la que se ha constituido en los últimos años¹.

Es en este contexto, que el número de *Humanidades* dedicado a la historia de las infancias, se ofrece como un dinamizador de este campo específico de investigación en el Uruguay. El dossier pretende reconocer las infancias “fragmentadas” en diversos lugares de Hispanoamérica y en sus discursos. La variedad de enfoques de los autores, los diversos problemas y las líneas de trabajo seguidas ofrecen la posibilidad de un amplio recorrido conceptual.

El medio académico uruguayo no ha sistematizado aún las líneas de investigación en este nuevo campo de estudio. De todas formas, se pueden reconocer investigaciones específicas o de frontera vinculadas a temáticas como: género y educación (Rostagnol, S., Graña, F., Clavero, C., Martinis, P.), historia sociocultural (Barrán, J.P., Osta, L., Espiga, S., Rostan, E., Cosse I., Leopold, S.), cuerpo (Dogliotti, P.), minoridad, judicialidad y delincuencia (Alpini,

A., Facundo, A., Fessler, D.), manuales escolares (Bralich, J.).

El dossier incorpora trabajos elaborados por especialistas a nivel del continente; éste se estructura en tres estudios y tres artículos. El estudio de la investigadora mexicana Susana Sosenski *Infancia y violencia: los robachicos en las historietas para adultos en México (1945-1950)* explora, a través de la prensa, el acceso que tuvieron los niños mexicanos a las historietas para adultos. En particular, en este análisis aparece la figura del secuestrador de niños: el “robachicos”. A partir de este personaje, la autora examina las diversas formas de violencia física y simbólica (entre adultos, de adultos hacia niños), y –asimismo- los aportes en la configuración de la idea de riesgo urbano transmitidas principalmente a través de la lectura de los *Pepines y Chamacos*. El análisis de las historietas en su lenguaje, narrativa e imágenes permite a la autora exponer los valores existentes sobre violencia, clase, género e infancia. Destaca el rol de los niños lectores como trasmisores culturales en una sociedad mayoritariamente analfabeta. Por otra parte, la autora demuestra que los niños/as fueron consumidores de lecturas que no estaban destinadas para ese público, pero que eran de fácil

¹ Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y M. Carolina Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)* (Buenos Aires: Teseo, 2011), 14.

consumo y acceso, lo cual incidió en la “sociabilidad infantil” y en los “procesos de identificación”.

El estudio de la historiadora argentina Lucía Lionetti, *Recorte fugaces de una experiencia. Ser niñas en el mundo colonial de Buenos Aires y su campaña: un enfoque micro desde las fuentes judiciales*, aborda la interseccionalidad etaria, el género y el rango social a través del análisis de fuentes judiciales. A partir del trabajo en los archivos judiciales intenta aproximarse a un “universo de valores”, donde la subalternidad de niños y niñas es dada por su condición de sexo y edad. La niñez es representada en una situación de pre-individuación, condicionada a la prolongación de los valores del grupo, percibiendo a la infancia como experiencia no universal. Desarrolla detalladamente el proceso judicial de tres casos de niñas marcadas por la violencia (estupro). Esto le permite aproximarse a un sistema de valores, a un orden social, y a la caracterización de los castigos físicos en su relación con la concepción del cuerpo. La fuente judicial para Lionetti “evoca el conflicto, la ruptura y es elocuente para describir el mundo de valores”, experiencias límites e intimidades, un fragmento fugaz en la vida de niños y niñas.

El tercer estudio, escrito por el historiador chileno Jorge Rojas,

Internación, experimentación pedagógica y vivencias en el Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Chile, 1929-1974, analiza el Politécnico de menores de San Bernardo creado en 1928 (Chile), y el sistema de internado. En este espacio observa las relaciones de cooperación, conflicto y construcción de identidades. Rojas señala que el sistema de internado no suponía un encierro total y los internos no pueden ser considerados como simples receptores de los procesos de institucionalización. A partir de las lecturas de fuentes discontinuas en el tiempo por la intervención militar, tales como: reportajes periodísticos, informes de boletines institucionales, documentación inédita (de archivos ministeriales), planos, periódicos escolares del Politécnico y fotografías, periodiza y caracteriza cuatro décadas de esta institución. Este artículo tiene el mérito de ser el primer estudio realizado sobre el Politécnico chileno, destacando a nivel metodológico el uso de las fuentes para reconstruir una historia institucional y las tensiones entre memoria e historia. Una microhistoria forjada y limitada dentro del Politécnico, donde -como expresa el autor- las “relaciones de poder entre el estamento directivo y técnico, así como las que surgieron entre los propios muchachos con un perfil tan heterogéneo, dieron vida a una micro-sociedad que

experimentó en varios momentos los efectos lejanos de la historia que se estaba viviendo afuera”.

El investigador colombiano Absalón Giménez Becerra en su artículo *Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y el juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI*, parte de un enfoque genealógico e histórico donde señala algunas cuestiones que permiten reflexionar y reconocer los valores y significaciones que la sociedad le da al juego y a los juguetes. El autor parte de la idea de que “la familia constituyó una nueva tecnología política sobre el cuerpo infantil”, en la que las prácticas no discursivas (como el juego) modificaron las formas vinculares hacia los niños. El juego y la transformación del juguete serían bajo esta óptica elementos constitutivos de la subjetividad infantil. Para Giménez, el juego se convierte en un espacio de libertad y de formación del sujeto (infancia). A su vez, aborda las implicancias psicológicas y del desarrollo sociocognitivo que tienen los juguetes para los niños y las niñas, observando la repercusión que alcanzó en Colombia la llegada de los juguetes extranjeros. El imaginario de infancia cambia en relación con la transformación del juguete, en un proceso que puede ser historiado.

El artículo de la investigadora uruguaya Carolina Clavero, *Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar*, es un trabajo de historia social de la educación desde la perspectiva de género. La autora se centra en el análisis de las Escuelas del Hogar de Colonia Valdense, tomando como documento principal el texto “Libro de cocina y organización doméstica” de la maestra Ana Armand Ugon (1925). Se destaca en este artículo el empleo de un tipo de fuente poco utilizada en los análisis históricos: los manuales de cocina. La autora compara algunos aspectos del contenido del libro de cocina en sus ediciones de 1925, 1933 y 1957. Observa los cambios en la tecnificación del hogar, la modificación de las pautas alimentarias y los fundamentos de la educación de las mujeres. El ahorro, la economía doméstica y la religión eran pilares de ese modelo de educación. Clavero destaca la peculiaridad del libro de Armand Ugón, ya que vinculaba la tarea doméstica con una profesión productiva, y asociada a valores espirituales y de salud física. Desde esta perspectiva, en el seno de una sociedad rural y agrícola, las mujeres pasaban a ocupar un lugar económico significativo profesionalizando las tareas domésticas.

El tercer artículo, realizado por la historiadora uruguaya Silvana Darré, se titula *A sesenta años del psiquismo fetal. La infancia como portal*. Este trabajo permite pensar en la configuración y comprensión de la historia de la infancia desde los aportes de las teorías psicológicas y de qué manera estas teorías se presentan como un nodo entre la historia de la humanidad y el desarrollo del individuo. Desde una perspectiva diferente a la de los otros autores, Darré recopila de manera sintética las teorías de Haeckel, De Mause, Rank y Rascovsky. Pone en discusión y hace dialogar a las construcciones teóricas del psiquismo de las etapas prenatales, desde las ideas de ontogenia y

filogenia. Centra su análisis en los aportes de Rascovsky, hacia finales de los años 50 del siglo XX, quien explicaba una variante del paradigma biogenético. El objetivo del trabajo es presentar a la infancia como “un portal para el conocimiento de la especie” y el “pensamiento de frontera (ocultismo, espiritualidad, esoterismo)”.

Las coordinadoras de este número agradecemos a la Universidad de Montevideo y en especial al Dr. Fernando Aguerre y a la Dra. Carolina Cerrano, quienes apoyaron la propuesta de este estudio; asimismo, a los evaluadores y a los investigadores que generosamente respondieron a la convocatoria de la revista *Humanidades*.

Dra. Laura Osta

Universidad de Montevideo / Investigador ANII-Nivel 1

lauraosta@hotmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6683-5604>

Mag. Silvana Espiga

Doctoranda en Educación (FHCE)

CFE-ANEP/ FLACSO-Uruguay

silvanaespiga@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3970-8033>



Pablo y Virginia
Rafael Barradas (1890-1929)
Acuarela
Año 1924-1926
Museo Nacional de Artes Visuales
(Montevideo, Uruguay)

Infancia, cultura y sociedad

Recortes fugaces de una experiencia. Ser niñas en el mundo colonial de Buenos Aires y su campaña: un enfoque micro desde las fuentes judiciales

Lucía LIONETTI

Internación, experimentación pedagógica y vivencias en el Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio.

Chile, 1929-1974

Jorge ROJAS FLORES

Infancia y violencia: los robachicos en las historietas para adultos en México (1945-1950)

Susana SOSENSKI

Lucía LIONETTI*

Universidad Nacional del Centro (Argentina)

lionettilucia@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4222-4515>

Recortes fugaces de una experiencia. Ser niñas en el mundo colonial de Buenos Aires y su campaña: un enfoque micro desde las fuentes judiciales

Fleeting cuts of an experience. Be girls in the colonial society of Buenos Aires and its campaign: a micro-approach based on judicial sources.

Resumen: Este artículo analiza conflictos de rango menor, emociones cruzadas, quiebre del orden moral y miserias privadas que trascendieron el espacio público y que involucraron a niñas del Buenos Aires en tiempos de la Colonia. Para acercarnos a esta problemática se apela a una fuente sugerente como son los archivos judiciales, en tanto muestran un recorte fugaz y circunstancial de la vida de los sujetos sociales que quedaron implicados pero que, sin embargo, hace posible aproximarse al universo de valores y el sentido de orden de aquella sociedad. Se indagará en algunos sucesos o situaciones de las que participaron involuntariamente niñas y jovencitas, dando cuenta de una subalternidad atravesada por su condición de género, etaria y rango social. El tipo de fuentes analizadas revelan, problematizan y hacen posible reflexionar sobre los rasgos más extremos de la dominación heteropatriarcal. Pero, al mismo tiempo, es factible detectar esos intersticios que dejó esa instancia judicial para exigir una reparación frente al abuso y la crueldad ejercida sobre las niñas.

Palabras clave: orden colonial, Buenos Aires, niñas, justicia.

Abstract: This paper examines conflicts of minor rank, crossed emotions, disruption of the moral order and private miserias that transcended the public sphere and involuntarily involved the girls of Buenos Aires from the time of the Colony. To enlighten this problem we appeal to a suggestive source such as the judicial archives, as it show a fleeting and circumstantial cut in the lives of the social subjects that were involved but nevertheless allow to approach an universe of values and a sense of order in that social context. It's interesting to investigate events or situations in which girls and young women were involuntarily involved, giving an account of a subalternity traversed by their gender, age and social origin. The type of sources analyzed reveal, problematize and make it possible to reflect on the most extreme features of heteropatriarchal domination. At the same time, it's feasible to detect those interstices left by the justice system to demand reparation against the abuse and cruelty carried out on those girls.

Keywords: colonial order, Buenos Aires, girls, justice.

* Docente e Investigadora Titular del Instituto de Estudios Histórico-Sociales (IEHS)/Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHC)/CONICET-Universidad Nacional del Centro

Introducción

Desde fines del siglo XIX, en el contexto de las sociedades occidentales, la infancia se la concibe como un tiempo de inocencia, vulnerabilidad y dependencia,¹ sin embargo, esa experiencia aun no consigue ser universal. Efectivamente, podemos dar cuenta de qué modo las situaciones de pobreza, indigencia o enfermedad de los progenitores promueven un pasaje de la niñez al mundo de los adultos sin contemplaciones, mostrando las distancias entre las ideaciones y las prácticas sociales. Pero también existieron sociedades donde, la falta de afectos, cuidados o situaciones de abuso y violencia sobre la niñez no fueron emergentes de esa distancia, sino la inexistencia de su individuación.

Precisamente, en este artículo, nos trasladamos a uno de esos escenarios sociales en un espacio y tiempo concreto: la ciudad de Buenos Aires y su campaña en el siglo XVIII, donde se advierte claramente la ausencia del ideal de infancia. Como sabemos, en el marco de la sociedad colonial, los sujetos eran identificados de acuerdo con sus relaciones y pertenencia a una comunidad y éstas dependían de varios elementos: casta, género, calidad y/o legitimidad, etcétera. Los niños y niñas –por supuesto– no escapaban de estas lógicas pues los había esclavos y libres, nobles y plebeyos, negros, mestizos, mulatos y españoles; todo ello influyó en su posición y valoración social. Por otro lado, comenzaron a adquirir relevancia hacia finales del mismo siglo las discusiones sobre la integridad física de los niños incluso antes de nacer, la responsabilidad de las gestantes en la vida de los fetos (el instinto maternal), a la vez que la importancia de los párrocos y médicos en el cuidado y resguardo de la vida corporal y moral de los futuros ciudadanos.²

¹ Al respecto consultar: Paul Cloke y Owen Jones, “Unclaimed Territory: Childhood and Disordered Spaces(s)”, *Social and Cultural Geography*, 6, n° 3 (2005): 311-333; Valentine, G. “Oh yes you can’ ‘oh no you can’t: Children and Parents’ Understanding of Kids’ Competence to Negotiate Public Space Safely”, *Urban Geography* 17, (1997): 205–220

² Al respecto se puede consultar el texto de: Paulina Zamorano Varea, “Gobernando los saberes y los cuerpos: matronas, médicos y partos a fines del siglo XVII en Chile” en *Vencer la cárcel del seno materno: vida y nacimiento en el Chile del siglo XVIII*. Editado por Alejandra Araya *et al* (Canadá: Universidad de Chile, 2011) 3-78.

Más allá de ciertos cuestionamientos, en este estudio se aborda la interseccionalidad³ etaria, género y de rango social, a partir de las posibilidades analíticas que ofrecen los archivos judiciales. Es importante plantear que existió cierto grado de indiferencia jurídica respecto de los delitos físicos cometidos en contra de niños y niñas, lo cual da indicios de un estatuto social y legal aún no claramente definido para estos sujetos. Tomando cierta

³ La interseccionalidad se ha convertido en el nuevo término de moda en los estudios de género y en la teoría feminista contemporánea. Fue acuñado a finales de la década de los 80 por la abogada feminista negra Kimberlé Crenshaw en su famoso artículo en 1989. Si bien Crenshaw centra el análisis de las discriminaciones interseccionales en las que se generan por la interacción de los ejes de poder producidos por la raza/étnia y el “sexo”, los desarrollos posteriores incluirán más ejes de poder como generadores de discriminaciones/opresiones interseccionales tales como: la clase, la sexualidad, la religión, la edad, la diversidad funcional, el estatus de ciudadanía, etc. Ese “etcétera” es objeto de discusión, ya que su indefinición deja a la teoría de la interseccionalidad sin concretar. Esta apertura característica de la teoría interseccional hace de ésta no tanto una teoría sobre el poder social, sino más bien, un enfoque metodológico. No obstante, desde el inicio han salido voces críticas respecto a la asunción acrítica de dicho discurso, cuestionando el tipo de estatus teórico, la confusión conceptual, la ontología social y la epistemología que encubre, y cierto peligro por la proyección política de dicho discurso en el ámbito institucional. Aun así existen contribuciones destacables como las de: Leslie McCall (2005), Angie-Marie Hancock (2007), Nira Yuval-Davis (2006), y Sylvia Walby, et al. (2012).

En ese sentido se comparte los dichos de Sales Gelabert cuando concluye en su estudio crítico sobre el giro interseccional: “La identificación de múltiples posiciones y localizaciones sociales de vulnerabilidad que producen los diferentes ejes de poder, no ha de caer en una celebración acrítica de la pluralidad y la diversidad. El gran reto del discurso interseccional es activarse políticamente, concibiendo formas de articulación política de la diversidad. Es necesario el paso de una teoría social del poder a una teoría política del poder, capaz de vislumbrar las diferentes formas de articular políticamente las diferentes relaciones de poder que descubre el discurso interseccional”. Tomeu Sales Gelabert, “Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista”, *Agora. Papeles de Filosofía* 36, n° 2 (2017): 256. Otro aporte que ha analizado estos debates es el de: Mara Vivero Vigoya, “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate Feminista* 52 (2016): 1-17. www.debatefeminista.cieg.unam.mx. Un trabajo sugerente que retoma esta clave analítica es el de: Raquel (Lucas) Platero (ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (Barcelona: Bellaterra, 2013).

distancia respecto del planteo de Pollock,⁴ se puede reconocer que la niñez tenía una evidente posición de indefensión y estaba expuesta a violencias físicas que eran extendidas en la época, pues se inscribían en el marco de una sociedad jerárquica donde superioridad e inferioridad eran experiencias vividas corporalmente. De modo tal que, las representaciones de la niñez se encontraba en una situación de preindividuaación, caracterizada por una existencia condicionada y coaccionada por la colectividad en tanto era la prolongación del grupo.

Aquí se estudian los casos de tres niñas: María Josefa Basunto y las hermanas Felipa y Gerónima Riberola que vivieron en un mundo signado por el peso de la comunidad. Fueron adultas pequeñas rápidamente y del modo más violento, según nuestra sensibilidad contemporánea. Un enfoque micro que permite mostrar el entramado de relaciones familiares entre los adultos y las niñas, el peso comunitario y, a su vez, avanzar en esa dirección de la

⁴ Linda A. Pollock, *Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* (trad. de Agustín Bárcena) (México: FCE, 1990). La autora cuestiona el supuesto evolucionista y acumulativo del cambio que se fue operando en las representaciones y las prácticas referidas a los niños hasta arribar a la moderna idea de infancia en el siglo XVIII de Phillipe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, (Madrid: Taurus, 1987 [1960]). Entre los textos críticos más conocidos del primer trabajo de Ariès que ampliaron las variables de análisis y buscaron modificar temporalidades podemos mencionar: Lloy De Mause, *Historia de la Infancia*, (Madrid: Alianza, 1982 [1974]); Jean-Louis Flandrin, *Orígenes de la familia moderna*, (Barcelona: Crítica, 1979 [1976]); Lawrence Stone, *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*, (México: FCE, 1990 [1977]). Una valiosa revisión de la bibliografía europea sobre la historia de la infancia fue presentada por Leandro Stagno, "Historia de la infancia y la juventud en la Argentina del siglo XX. Balance historiográfico de un campo en constitución", *XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana"*, (Paraná: 24 al 26 de Noviembre de 2010). Para el caso de América Latina se asiste a una valiosa producción que busca dar cuenta de las singularidades y particularidades de la construcción y las múltiples formas de vivir la de infancia, atendiendo las singularidades de los casos regionales. Entre ellos podemos citar: Susana Sosenski y Elena Jackson, coords., *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012). Un trabajo que recupera la capacidad de agencia de la niñez es el dossier de: Inés Rojkind y Susana Sosenski, *Los niños como actores sociales en la historia de América Latina (siglos XIX-XX)*, *Trasbuzante, Revista Americana de Historia Social*, n° 8 (2016):8-107. Un texto que reúne un conjunto de trabajos que colocan en el centro de la escena social a las infancias y juventudes de latinoamericana en el siglo XX, discursos, representaciones, prácticas y experiencias, desde aproximaciones micro y macro en distintos contextos espacio-temporales es el de: Silvia María F. Arendt, Esmeralda Blanco B. de Moura; Susana Sosenski (Orgs.), *Infancias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*. (Ponta Grossa, Todapalavra Editora Ltda, 2018). Para el caso de Argentina se asiste a una consolidación de la producción de estudios sobre la infancia, por razones de espacio nos limitamos a citar dos textos que han tenido una importante repercusión académica: Lucía Lionetti y Daniel Míguez (comp.), *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)* (Buenos Aires: Prohistoria, 2010) e Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y M. Carolina Zapiola (comp.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y América Latina (siglos XIX y XX)*, (Buenos Aires: Teseo, 2011).

historia de las emociones y las pasiones en un contexto determinado.⁵ Eso implica reconocer que estamos transitando un difícil terreno con carencia de un sistema fiable de representación y comprensión de las emociones.

Como muestran los numerosos expedientes relevados, sus experiencias no fueron extrañas para la época. El abuso de menores, sobre todo de niñas aunque también de niños, como de adolescentes de ambos sexos, fue bastante común. Como explica Pablo Cowen, el estupro de las niñas y jóvenes constituyó un capítulo importante en este rubro. Es altamente probable que haya habido mucho otros delitos que la justicia no constató debido a que no existió denuncia pública. Algunos de ellos, habrían sido casos habituales, como el abandono de recién nacidos en la calle, y muchos casos de violación, abusos en distintas manifestaciones, alcoholismo, etc., que no eran denunciados para evitar el escándalo público, por desconocer los intervinientes los mecanismos de la justicia o porque ésta era inaccesible a los requerimientos de las víctimas.⁶

Las fuentes judiciales –y en este caso en particular los expedientes de la justicia del crimen de Buenos Aires– permiten recuperar esas historias mínimas, recortes de vidas de la cual desconocemos su pasado y su futuro. Tal como oportunamente lo expresaron, en sus pioneros trabajos, Mayo, Mallo y Barreneche la fuente judicial evoca el conflicto, la ruptura y es por ello sumamente elocuente para describirnos el mundo de valores que sustentan la trama social.⁷ Al ventilar sus discrepancias ante la justicia, los litigantes o sus letrados desnudan de manera indirecta el marco normativo que ha sido quebrado, el orden anhelado, las pautas de equilibrio y del consenso perdido. Este tipo de fuentes, son acaso, la ventana que más se abre a la vida de los sectores populares, esa mayoría sin riqueza, sin poder, ni propiedades. Aproximaciones de un presente en los que quedaron involucrados niños y niñas en diversos incidentes y que dan cuenta de los modos de vida, de un

⁵ Como expone Medina Domenech, en su balance sobre los dilemas y debates respecto a la historia de los sentimientos, “[...] se trabaja con un objeto de estudio sobre el cual existe un gran ‘pluralismo de significados’ no sólo en el momento actual sino también en relación al pasado. Este ‘pluralismo’ es conceptual y lingüístico. ¿Cómo denominarlas? ¿Pasiones, emociones, sentimientos, afectos? No es un debate terminológico casual, sino indicativo de la diversidad histórica de las emociones y la falta de una versión uniforme y universal de las mismas. Las pasiones, con anterioridad al siglo XIX, conllevaban una concepción espacial que admitía su acción como fuerzas externas a las personas que producían efectos, en sus cuerpos y en sus percepciones. De hecho para Bound Alberti (2009, 801) el nuevo término ‘emociones’ testifica una ‘visión modernista en la que se da por sentado que son fenómenos psicológicos, naturalizados, en nuestro mundo post-freudiano, como interiores, es decir, procesos circunscritos vinculados a la operatividad de mentes individuales y secularizadas’”. Rosa Medina Domenech, “Sentir la historia. Propuestas para una agenda de investigación feminista en la historia de las emociones” en, *Arenal* 19, n° 1 (2012):164

⁶ Pablo Cowen, “Infancia, abandono y padres en el siglo XIX” *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, n° 4 (2004): 74.

⁷ Carlos Mayo, Osvaldo Barreneche, y Silvia, Mallo, *Frontera, sociedad y justicia coloniales* (La Plata: UNLP-FaHCE, 1989), <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.66/pm.66.pdf>

sentido del orden, de moral y de justicia en aquel contexto. De modo tal que, los archivos judiciales devienen en una posibilidad concreta de encontrar indicios de ciertas prácticas sociales en torno a la niñez en el marco de esa sociedad.⁸

Ahora bien, no se puede desconocer las dificultades metodológicas que presenta el tratamiento de las fuentes judiciales. Sabemos que esas palabras registradas, esas denuncias y acusaciones —así como los argumentos que exponen cada uno de los declarantes— están tamizadas por el estricto acto judicial que cumple el funcionario de turno. En este caso, quien registraba esos testimonios era el propio funcionario, alguien escasamente formado que contaba con el capital de saber leer y escribir con lo cual, todos los testimonios quedaban condicionados a su capacidad de registrar, interpretar y recortar los dichos. Así que, las voces de las niñas, como la del resto de los actores, que se rescatan en este estudio llegan con esas intermediaciones. Aun así, se asume el riesgo de explorarlas para aproximarse lo más posible a las vivencias de una niñez forzada a ser protagonista de situaciones dolorosas y conflictivas que fueron registradas por las plumas de los funcionarios judiciales.

El escenario social

En el período histórico que se aborda en este trabajo se llevó a cabo la reforma borbónica cuyo objetivo central fue fortalecer la administración central de la monarquía hispana. Reformas que, en el caso del Río de la Plata, llevaron a la creación del Virreinato en 1776 que erigió el área urbana de Buenos Aires como ciudad capital. Precisamente esta ciudad puerto —signada por el contrabando en tiempos anteriores— a lo largo del siglo XVIII, junto a su campaña, asistió a un crecimiento agrario que se pronunció a lo largo del siglo XIX. Como han planteado Garavaglia y Gelman, el elemento dinamizador de ese crecimiento estuvo dado por la demanda de alimentos y medios de transporte para los mercados internos, así como algunos derivados

⁸ Cabe señalar que, en relación a la consideración jurídica de los menores, la antigua legislación castellana y aquella ratificada o producida en la etapa posrevolucionaria determinaba que, salvo circunstancias especiales, debía distinguirse entre los menores a los púberes y a los impúberes, siendo los catorce años la edad que se establecía para tal división. Entre los primeros se reconocía a los infantes, a los menores próximos a la infancia y a los menores próximos a la pubertad. Esta minoridad implicaba una naturaleza incompleta, una incapacidad que debería suplirse por la presencia de un padre, tutor o curador, un protector de un ser que revertirá su incapacidad, por la maduración y crecimiento del “buen juicio”.

pecuarios para el mercado exterior. Por su parte, como explican, el crecimiento demográfico de Buenos Aires y su entorno favorecieron la producción de bienes agrícolas (cereales, huerta, frutales) y ganaderos para la alimentación. La actividad ganadera, incluso, se vio también estimulada por la demanda de mulas para el transporte en las regiones interiores del virreinato, así como la demanda de cueros y otros derivados del vacuno para el comercio atlántico. El crecimiento natural de la población y la constante incorporación de nuevos contingentes de migrantes que llegaban de zonas menos favorecidas del virreinato estimuló la producción agraria.⁹

Se podía acceder a la tierra a través de la compra, la herencia y con mayor frecuencia a través de arriendo o la aparcería en aquellas zonas con menor disponibilidad de tierras (sobre todo cerca de la ciudad y en el norte de la campaña). Sólo unas pocas empresas de mayor dimensión dependían de mano de obra extrafamiliar.¹⁰ Eran algunas grandes *chacras*¹¹ agrícolas de las cercanías de Buenos Aires (o de Montevideo), algunas estancias de la campaña porteña más alejada y sobre todo las más grandes de la Banda Oriental o Entre Ríos.¹²

Aunque se pueden detectar diferencias, tanto grandes como pequeños y medianos productores rurales orientaban su producción centralmente al mercado. Las artesanías textiles domésticas, por ejemplo, tan típicas de cualquier cultura campesina (incluso de la vecina Córdoba, por ejemplo), tenía muy poco desarrollo en Buenos Aires, y casi ninguno en Uruguay o Entre Ríos. Estos bienes, así como el azúcar, la yerba mate, el vino, e incluso muchas veces la galleta o el pan, los obtenían en los comercios rurales (las pulperías).¹³

⁹ Juan C. Garavaglia y Jorge Gelman, “Capitalismo agrario en la frontera. Buenos Aires y la región pampeana en el siglo XIX”, *Historia Agraria*, n°29 (2003): 108.

¹⁰ También podía darse por la ocupación simple en calidad de agregado, de tierras del Estado (las realengas) o las tierras que fueran subutilizadas por un propietario privado (para realizar algún trabajo ocasional), en otras ocasiones significaba la simple aceptación de elementos simbólicos que convalidaban derechos de propiedad discutidos frente a los vecinos.

¹¹ Eran extensiones pequeñas y medianas dedicadas casi exclusivamente a la producción agrícola y forrajera; la palabra viene del qeshwa y es de uso común en gran parte de América del Sur.

¹² En estos casos debían recurrir a distintos expedientes para satisfacer la necesidad de mano de obra, en un contexto donde la mayor parte de la población rural tenía formas de sobrevivir al margen del mercado de trabajo. Por un lado, se procuraban mano de obra estacional en el seno de esa misma población campesina, la cual podía a la vez complementar sus ingresos con algunos salarios ganados en la cosecha o en la yerra y castración de animales. Pero para sus faenas más permanentes y los puestos de confianza, los mayores empresarios recurrían a mano de obra esclava (importada crecientemente en las últimas décadas del siglo XVIII) y a un sector de migrantes libres del interior, que se encontraba disponible para el trabajo asalariado más regular (al menos hasta que lograran instalarse como productores independientes).

¹³ Juan C. Garavaglia y Jorge Gelman, “Capitalismo agrario en la frontera. Buenos Aires y la región pampeana en el siglo XIX”, *Historia Agraria*, n°29 (2003): 110.

Los inicios de la conquista territorial muestran una población hispana asentada en el actual territorio argentino que irá definiendo, por un lado, una economía de subsistencia o local, que produce lo que consume; por el otro, una economía de intercambios regionales, cuya estructura bifronte mira a la vez el Alto Perú y a Buenos Aires y se halla dinamizada por la circulación de los productos de la minería alto-peruana y por la actividad comercial que ésta genera en el litoral marítimo.¹⁴

No se cuentan con registros censales respecto a la cantidad de pobladores en el territorio, pero se pueden hacer aproximaciones y/o estimaciones de lo que resulta que, para fines del siglo XVIII, la ciudad de Buenos Aires contaba con unos 21.000 habitantes y su campaña unos 15.000. En el contrapunto demográfico entre ciudad y campaña, lentamente se inclinó en el siglo XIX a favor de la segunda.¹⁵ En ese universo social, las relaciones conyugales se alejaban bastante del ideal católico, donde frecuentemente varones y mujeres tuvieron uniones de hecho previamente y contaban con hijos naturales; con relaciones sexuales laxas, tanto en los sectores menos favorecidos como en sectores más acomodados. Un mundo donde eran mayoría los varones jóvenes producto de las migraciones hacia el territorio bonaerense y, donde la Iglesia Católica debió ser permeable a estas prácticas durante la celebración de matrimonios y bautismos. Es en ese contexto en el que se registraron –de un modo más frecuente de lo esperado– las denuncias de abusos y vejámenes a niños y niñas.

De hecho, los discursos pedagógicos que circulaban en el siglo XVIII a la hora de promover la instrucción pública de la niñez, y en particular de las niñas, hacían hincapié en salvarlas de la perdición, salvaguardarlas del error, encauzar sus conductas. Sin embargo, no se referían a situaciones concretas, solo a planteos generales referidos a la familia o al entorno que las formaba. Ese vacío de información es el que promueve la necesidad de indagar en otro tipo de archivos, como las fuentes judiciales, que muestren una realidad más

¹⁴ Cabe señalarse que para mediados del siglo XVIII, el alcance del dominio hispano-criollo de lo que sería la futura provincia de Buenos Aires (que en la actualidad abarca 307.571 km²), cubría unos 9.000 km², en el último cuarto de esa centuria se amplió hasta unos 30.000 km², abarcando aproximadamente un 10% del territorio actual.

¹⁵ Cuando se habla de la “población total” del espacio bonaerense, debe quedar claro que nos referimos a una unidad compleja y heterogénea. Por un lado, se trata de ese universo compuesto por la denominada población “blanca”, “libre”, “hispano-criolla” y, por otro, por la población “esclava”. Estas poblaciones se distinguen del otro universo originario –la población indígena– esparcido de manera diversa en territorio bonaerense y exiguamente incorporado a la sociedad hispano-criolla a partir del mestizaje, acerca de la cual resulta difícil justipreciar, cuando no imposible, con certitud su importancia cuantitativa. Gladys Masse, “El tamaño y el crecimiento de la población desde la Conquista hasta 1870”, en *Población, ambiente y territorio*. Tomo 1: Director. Hernán Otero. Colección Historia de la Provincia de Buenos Aires. Juan Manuel Palacio editor (Buenos Aires: EDHASA, 2012), 147.

cotidiana y permitan comprender las razones por las cuales se promovió la instrucción pública, avanzando sobre las competencias del propio medio familiar y su labor educadora.

Semblanzas de la justicia colonial

En aquella sociedad el peso de esa tradición moral se denotaba claramente en la concepción particular de justicia que trajeron los españoles a las colonias americanas.¹⁶ Era la virtud por excelencia, era la justicia el fin último del Estado y hacia ella convergían todas las aspiraciones del rey y sus súbditos. La función de administrar justicia no fue encomendada a un grupo especial de funcionarios, o lo que hoy llamaríamos un poder del Estado, sino que prácticamente todos los funcionarios del gobierno indiano tuvieron, en mayor o menor medida, la facultad de poder ejercerla. En la estructura judicial indiana no existió división de poderes pero sí de funciones, dentro de un concepto amplio. Así se distinguieron las funciones de gobierno, justicia, guerra y hacienda. Pero estas funciones no se tradujeron en la separación de funcionarios que debían ejercerla sino que, se limitó a otorgarles una relativa autonomía.

Como ha analizado Prodi, en la historia de la civilización cristiana occidental, el nodo medular para comprender el nacimiento del Estado de derecho y del ideal liberal es la progresiva distinción entre el concepto de pecado, como desobediencia a la ley moral, y el concepto de delito, como desobediencia a la ley positiva. Al entrar en la vida concreta del fuero en el

¹⁶ En los últimos años se cuenta con una valiosa producción sobre la justicia indiana pero que por cuestión de espacio no podemos citarla en su amplitud. Solo a modo de referencia podemos mencionar a: Víctor Tau Anzoátegui, *Casnismo y sistema. Indagación histórica sobre el espíritu del Derecho Indiano* (Buenos Aires: IHD: 1992) y Marco Bellingeri, *Dinámicas de Antiguo Régimen y orden constitucional: representación, justicia y administración en Iberoamérica*, siglos XVIII-XIX (Turín: Otto, 2000). Otro aporte que ha sido valioso para nuestra época de estudios es el trabajo de: Silvia Mallo, *La sociedad rioplatense ante la justicia. La transición del siglo XVIII al XIX* (La Plata: Asociación de Amigos del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires: 2004). Asimismo, cabe destacarse que, la emergencia en las últimas décadas de líneas de investigación sobre la historia de la justicia trazadas en la encrucijada de la nueva antropología jurídica y la historia crítica del derecho ha sido analizada por: Darío Barrera y Gabriela Dalla Corte, “La ventana indiscreta. La historia y la antropología jurídicas a través de la emoción de sus textos” *Prohistoria* 5, n° 5 (2201):11-14. En tal sentido, resulta clave para comprender los rasgos de esa cultura jurídica –desde el punto de vista de la antropología jurisdiccionalista– el aporte de: António Manuel Hispania, *Visperas de Leviatán, Instituciones y poder político. Portugal -siglo XVII* (Madrid: Taurus, 1989); *La gracia del derecho. Economía de la cultura en la Edad Moderna* (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993).

siglo XVIII, es que se advierte esa pervivencia de la idea del pecado y la ofensa a Dios por las acciones contra la moral.

Desde el Rey —que obtenía su función jurisdiccional de Dios—¹⁷ abajo, todos estuvieron revestidos del poder que se ejercía en su nombre, por ser la primera regalía de la corona, de la cual derivaban su jurisdicción los demás magistrados. Pero ese poder real que no reconocía límites sobre la tierra, no era absoluto porque se limitaba su autoridad por la ley, por los fueros, por la religión, el Derecho natural y por la armazón misma de la monarquía a la que pertenecía. De él derivaba la potestad jurisdiccional de los funcionarios encargados de administrar justicia en el Imperio. Por eso la preocupación porque éstos fueran honestos, temerosos de Dios, leales, de buen nombre, sin codicia y de buenas palabras “e que hayan sabiduría, para juzgar los pleitos derechamente por su saber, e por uso de luengo tiempo”.¹⁸

Esa administración de justicia era ejercida por jueces capitulares, jueces reales, jueces eclesiásticos y jueces que integraban el sistema de la Audiencia. En esta aproximación que se realiza en este escrito se abordan dos casos que estuvieron bajo la competencia de los jueces capitulares que eran los que formaban parte del Cabildo, o bien recibían el nombramiento de ese cuerpo.¹⁹ Eran los Alcaldes ordinarios de primer y segundo voto, de la santa hermandad, de aguas, los jueces naturales, etc.²⁰ Ninguno de ellos necesitaba ser letrado, sus cargos eran electivos y duraban un año y no podían ser reelegidos salvo con un intervalo de dos. Actuaban a costas, es decir que, las partes del litigio debían abonar sus honorarios y no recibían sueldo de la Corona. Su justicia

¹⁷ Según se señalaba en las Partidas, “[...] el Rey es puesto en la tierra en lugar de Dios, para cumplir la justicia”. <http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/7partidas.pdf>

¹⁸ Part. III, IV, 3. <http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/7partidas.pdf>

¹⁹ La lectura de los trabajos de Juan Carlos Garavaglia nos permitieron conocer las características de las funciones y el perfil de estos funcionarios. Entre otros podemos citar: Juan Carlos Garavaglia, “Alcaldes de la Hermandad et Juges de Paix a Buenos Aires (XVIII-XIXe siècle)”, en *Études Rurales*, n° 140-150 (1999); *Poder, conflicto y relaciones sociales. El Río de la Plata, XVIII-XIX* (Rosario: Homo Sapiens, 1999). Para saber que las instancias de mediaciones de los alcaldes de la santa hermandad, muchas veces evitaba que no llegara a la sumaria escrita, fue valioso su apreciado trabajo sobre *San Antonio de Arco (1680-1880). Un pueblo de la campaña, del Antiguo Régimen a la “modernidad” argentina* (Rosario: Prohistoria Ediciones, 2009). Otro valioso aporte es el de: Jorge Gelman “Justice, état et société. Le rétablissement de l’ordre à Buenos Aires après l’indépendance (1810)”, *Études Rurales*, n° 149-150 (1999): 111-124.

²⁰ Los alcaldes de primer y segundo voto de los cabildos no fueron los únicos de encargarse de la administración de justicia ordinaria en el ámbito local. Sobre un mismo lugar y población se cruzaban y superponían jurisdicciones, tanto seculares como eclesiásticas, donde diversas autoridades ejercían su jurisdicción: es decir, actuaban varias justicias. Así, la administración de la justicia era entendida como distributiva, el rey otorgaba una de las partes lo que correspondía según su derecho en un clivaje de desigualdades que entramaba la sociedad de Antiguo Régimen. Darío Barriera (director), *Instituciones, Gobierno y Territorio. Rosario, de la capilla al municipio (1725-1930)* (Rosario: ISHIR-CONICET: 2010).

era inminentemente localista, por su origen y por su desempeño, imbuida de todas las preocupaciones políticas, religiosas y sociales que tanto predominio ejercían en aquellas comunidades incipientes, quitando así a los alcaldes gran parte de su independencia y su imparcialidad.²¹ Los alcaldes de santa hermandad entendían en los denominados delitos de hermandad que se cometían fuera de la ciudad, en lugares despoblados; salteamientos de caminos, muertes y heridas, incendios de campos, violación de mujeres, robos y hurtos y otros más que las leyes indicaban. Revestían las mismas características que los alcaldes ordinarios y desempeñaban además de estas funciones, otras de carácter administrativo.²²

²¹ Como explica Barrera, era una figura jurisdiccional de baja justicia que formó parte de ese grupo de agentes que participó del proceso de equipamiento político del territorio. Además de administrar justicia sumaria, realizaban actividades que podrían encuadrarse en la de *producción* de normativa: los alcaldes de la hermandad de los cabildos de Buenos Aires y de Luján —entre otros— dictaban “autos de buen gobierno” donde caracterizaban con mucha precisión a las «personas de mal vivir». Ver: Darío Barrera, “Justicias rurales: el oficio de alcalde de la hermandad entre el derecho, la historia y la historiografía (Santa Fe, Gobernación del Río de la Plata, siglos XVII a XIX)”, *Andes Salta*, n° 24 (2013): 16.

²² La figura de los Alcaldes de la Hermandad desaparecen junto con los cabildos en 1821 en la provincia de Buenos Aires fueron reemplazados por los Jueces de Paz. Ver: Darío Barrera, “La supresión del cabildo y la creación de los juzgados de paz: dimensión provincial de la justicia de equidad en el litoral rioplatense (Santa Fe, 1833)” *Justicias, agentes y jurisdicciones. De la Monarquía Hispánica a los Estados Nacionales (España y América, siglos XVI-XIX)* Elisa Caselli editora. (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2016). Sobre estos funcionarios pueden consultarse, entre otros trabajos a: Guillermo Banzato, Guillermo y Marta Valencia, Los jueces de paz y la tierra en la frontera bonaerense, 1820-1885” en *Anuario IEHS*, n° 20 (2005): 211-237. Darío Barrera, “Justicias, jueces y culturas jurídicas en el siglo XIX rioplatense”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (2010) <https://journals.openedition.org/nuevomundo/59252>; Raúl Fradkin (comp.) *El poder y la vara. Estudios sobre la justicia y la construcción del Estado en el Buenos Aires rural* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007); Raúl Fradkin (comp.), *La ley es tela de araña. Ley, justicia y sociedad rural en Buenos Aires* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009); Jorge Gelman, “Crisis y reconstrucción del orden en la campaña de Buenos Aires. Estado y sociedad en la primera mitad del siglo XIX”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 3° serie, n° 21 (2000): 7-31; Gabriela Tío Vallejo, “Los historiadores hacen justicia. un atajo hacia la sociedad y el poder en la campaña rioplatense en la primera mitad del siglo XIX”, *Revista de Historia del Derecho*, n° 41(2011): 199-212. Melina Yangilevich, “La justicia de paz en la construcción estatal al sur del Río Salado (Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX), en *Modos de hacer justicia. Agentes, normas prácticas*, Carolina Piazzzi (ed.) (Rosario: Prohistoria, 2011); Melina Yangilevich, “Justicia de paz y organización del territorio en la campaña sur de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX. Un diálogo con Juan Carlos Garavaglia”, *Prohistoria* 20, n° 28 (2017): 73-94.

Protagonistas involuntarias: historia de estupros y castigos ante la justicia

Uno de los tantos casos que quedaron bajo competencia de estos funcionarios, con el que nos interesa avanzar en este ejercicio –sin dejar de reconocer el componente aleatorio que puede llegar a tener–, fue el que tuvo como protagonista involuntaria a la niña María Josepha Basunto (de 13 o 14 años, según el expediente) quien cayó en desgracia al ser abusada y castigada por su tutor. Efectivamente, los autos criminales que se libraron contra la persona de Antonio Rivas fueron debido a que había “castigado vigorosamente a una niña”.²³ Tal como se expuso,

“[...] en la ciudad de la Santísima Trinidad Puerto de Santa Maria de Buenos Ayresa cuatro de noviembre de mil setecientos cuarenta y ocho años comparece ante el señor Don Juan Miguel de De Esparza, alcalde ordinario de segundo voto y juez de menores por S. Majestad que Dios guarde. Haviendo a su merced dado denuncia secreta oydia de la fecha como en los antecedentes Don Antonio Rivas, ayudante del cirujano mayor de este precidio, havia querido violar una niña que tiene en su casa Sabina Cannat [su mujer] sobre cuyo hecho y porno haver ella consentido en tal la havia maltratado castigándola vigorosamente, y dandole muchas heridas con cuya denuncia, y para averiguar el hecho de la verdad mando...haver este auto cavera al prosesso para que porel comparezcan aunar, y declaran todas las personas que supieren de el [...] Y que siendo como es cierto que se halla herida y maltratada del castigo por pronta providencia y hasta en interin se hare summario que ponga presso al citado Rivas en la carcel publica [...]”²⁴

Al tomarle el testimonio a María Josefa en casa del acusado se la halló en la cama recuperándose del castigo por azotes y los graves golpes que le propinó Rivas. Cuando se le preguntó el motivo de tan duro tratamiento adujo que Rivas la habría increpado porque ella quería casarse con un mozo llamado Francisco. Según se registra, la niña manifestó que no conocía al joven, solo sabía que vivía en la esquina de Don Juan Pascual González. Continuó exponiendo que, su tío la había acusado que hablaba con el joven por una

²³ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. *Archivo de la Real Audiencia y Cámara de Apelaciones de Buenos Aires*. Expediente 34-1-2-281748, folio 2. En adelante: AHPBA. Exp. 34-1-2-281748. Las transcripciones que se realizan de la fuente son literales a los efectos de ser fiel a registro escrito de la época.

²⁴ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 1.

ventana y que para verse con él saltaba las paredes del corral. Tal parece que una vecina, Ana del Solla, le había comentado que Francisco quería casarse con María. Ese fue el motivo, según la declarante, que llevó al marido de su tía a tomar la decisión de encerrarla.

A partir de allí, se presenta una minuciosa descripción del cruel castigo que le fuera propinado a la niña. María Josefa contó que fue amarrada de ambas manos y colgada en un tirante, desnudándola de modo humillante y solo dejándole una camisa. Rivas la habría atado y las puntas del cordel con que la colgó se las dio a su hermana y a la niña negra —que estaban dentro del cuarto presenciando el humillante castigo— para que la sostuviese. Con un hacha le dio golpes dejándola aturdida al tiempo que repetía “te quereis casar”.²⁵ Según ese registro, la víctima lo negaba pero, el dolor y la fatiga, la llevaron a decir que sí.

Prosiguió el relato con una situación que, en una primera lectura, no permitió develar el sentido de la acción del atacante. Como expuso, aturdida por los golpes Rivas la habría arrastrado hasta la casa de la vecina, Doña María Josepha Ledesma. Allí surge la inmediata pregunta, qué perseguía Rivas al traspasar las fronteras de su casa y mostrar a esa vecina la incontrolable ira que desató sobre el cuerpo de la niña. En ese tramo del expediente no encontramos la respuesta, solo que aquella mujer se mostró sorprendida y le pidió que le permitiese desamarrar las manos de la niña. A partir de ese suceso, continúa relatando la jovencita, que no sabía lo que sucedía porque estaba muy conmocionada pero, la habría vuelto a llevar a su casa con solo su camisa para encerrarla en su cuarto sin curarla hasta el otro día. Añadió que, el día domingo primero de este mes, Rivas mudó todos los trastes de su casa —no sabía dónde los habría llevado— y luego los volvió a traer. Que habló con ella y le dijo “yo me havia mudado porque vos te querias casar, pero ahora que se que ya no lo haveis de hacer me vuelvo a venir”.²⁶

Luego compareció Francisca, hermana de María Josefa, quien corroboró sus dichos aclarando que era falso que su hermana se viera con Francisco puesto que, su tío siempre que salía a la calle las dejaba encerradas que se llevaba las llaves en la faltriquera —bolsa— o se las deja a la negra (la esclava de Rivas) o en la vecindad. Adujo desconocer que Rivas pretendiese a su hermana para un mal fin. Cabe consignar que, el encierro de las mujeres, en ese contexto social, era una práctica común puesto que se suponía que se las

²⁵ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 3.

²⁶ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folios 3-4.

salvaguardaba de una posible perdición moral, incluso, como una forma de encausar sus comportamientos.²⁷ El hecho que, más allá de esas precauciones, pudiera materializarse un encuentro entre María Josefa y Francisco era una afrenta y un desafío a la autoridad de su tutor.

Cuando se le preguntó a Francisca dónde estaba la mujer de Rivas –tía de las niñas– el día que sucedieron los hechos, comentó que estaba en la chacra,²⁸ donde convalecía de sus enfermedades. Cuando a la novecita del otro día regresó, viendo su estado de salud, le ocultaron la verdad diciéndole que, su hermana, estaba muy golpeada porque se había caído de la higuera. Después de cuatro días se habría develado lo sucedido. Ante una serie de preguntas, que no respondió por no saber, lo que Francisca corroboró fueron los dichos de su hermana contando que el señor Antonio la había castigado después que habló con la Señora de la Solla por sobre la pared del corral, aunque desconocía de qué hablaron. Que a su hermana, se la había curado con dos sangrías –una hecha por el propio autor del castigo y la otra por el vecino Santillos–.

También dio su testimonio María Josefa Ledesma, quien fue interpelada provocativamente por Rivas cuando arrastró el maltratado cuerpo de la niña hasta su casa. Al respecto, expresó que no recordaba con certeza si había sido el lunes o martes de la semana anterior cuando a la madrugada se apersonó a su casa. Que vio a María “hecha un espectáculo”,²⁹ pero desconocía los motivos por los que se le propinó tan vigoroso castigo y que recuerda le suplicó, le dejara desatar sus manos. Según continuó aduciendo, “[...] quedó tan azorada no conciliando el sueño esa noche pensando cual sería la idea de haver llevado amostarle a rivas, y hacerle saber lo que havia hecho, que es cierto que el castigo es vigoroso pues la camisa que llevaba puesta se le había hecho pedazos de los azotes que le había dado y que iba toda bañada en sangre”.³⁰ Cuando días después se le preguntó a la esposa de Rivas porqué consideraba que había llevado a María Josefa hasta la casa de los Ledesma en ese estado, dio a entender que, según su marido, aquella mujer “era alcahueta

²⁷ El encierro fue una de las estrategias de control del cuerpo femenino, al respecto un valioso trabajo que analiza esas estrategias en ámbitos domésticos, judiciales, colegios y conventos para el caso de la ciudad de Córdoba durante los siglos XVIII y primera mitad del XIX es el de: Mónica Ghirardi y Jacqueline Vasallo, “El encierro femenino como práctica. Notas para el ejemplo de Córdoba, Argentina”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 14, n° 1 (2010): 73-101.

²⁸ Nótese que el término nos refiere a una familia campesina con una relativa posición económica, además de que en la casa de la ciudad tenían una esclava. Lo cual explica por qué se habría hecho cargo la tía de estas niñas de quien desconocemos si eran huérfanas de padres o simplemente fueron entregadas por sus padres para la crianza.

²⁹ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 9.

³⁰ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folios 10-12.

de la niña”.³¹ Continuando con su exposición, la vecina adujo que, “no ha visto ni oydo motivo alguno del que discurre para tal castigo, pues cuando salía de su casa y se iba a la calle en varias ocasiones le dejaba las llaves de toda la casa, dejándolas encerradas”. Ante la pregunta de “si sabe por vistas o oydas que el dicho rivas aya pretendido a la niña para algun torpe deleite o que la quisiese violentar y que al no consentir en eyo la agresion en que estava manifiesta”, dijo que “no sabe que antes la hubiese solicitado para tal solo si a oydo decir días despues que Gonzales y Juan De Los reyes le dijeron a Rivas havia echo aquello con aquella muchacha. La declarante de 38 años no firmó por no saber”.³²

A los días siguientes, al interrogarla nuevamente, la señora Ledesma amplió su declaración relatando que, dos noches antes de los sucesos, el encolerizado agresor saltó la tapia de su casa para golpear violentamente la puerta y, frente a su esposo, la increpó por no querer tomar las llaves con las que encerraba a las niñas cuando él se iba de su domicilio. Aquella situación le habría dado los motivos para considerarla “alcahueta” de María Josefa, lo cual nos permite entender por qué la arrastró hasta su casa. Una situación que lleva a inducir quiénes fueron los que denunciaron a Rivas por extralimitarse no solo con el castigo hacia la niña sino, por provocar intranquilidad a los vecinos y generar un quiebre del orden. Con la denuncia se buscó recuperarlo castigando a quien lo había quebrantado. La trasgresión no había sido de la niña sino de quien se extralimitó, mostrando incapacidad para controlar la situación. Aquel desmedido castigo era la evidencia de una debilidad, de una ausencia de honor y de una falta de autoridad para producir obediencia.

Citado como otro testigo, Santos de Agüero comentó que, al volver de la campaña con el teniente del campo, pasó por la casa de Antonio Rivas por la mañana viéndolo salir en mangas de camisa y todo manchado de sangre y, al preguntarle si había hecho sacrificio, le respondió “si he hecho sangría”.³³ Continuó relatando que al ingresar a la casa, pensó que era su esposa la que se quejaba porque siempre estaba enferma pero, el propio imputado, le dijo

³¹ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 22. Un dato de interés es que, la esposa de Rivas –María Josefa Basunto– solicitó se le entregara a su esposo, recluido en prisión, porque no tenía a nadie que la asistiera en su malas condiciones de salud. Seguramente ese temeroso testimonio es la prueba más fehaciente de la drástica condición de las mujeres en aquella sociedad. Más allá de ser la esposa, su condición femenina la exponía a esa brutal dominación producto de una clara jerarquía de género sustentada por la organización social patriarcal de la América Colonial. Al respecto un trabajo de cita obligada es el de Susan Socolow, *Las mujeres en la América Latina colonial* (Buenos Aires: Prometeo, 2016).

³² AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 13.

³³ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 14.

que era la niña que se había caído de la higuera. La vio sentada en la sala en la silla con el contorno de los ojos negros y, al levantarle un pañuelo que tenía en la cabeza, advirtió una herida. Cuando le preguntó si era de aquel golpe, el dueño de casa no le habría respondido nada. Al despedirse, Rivas le habría solicitado que pasara por su casa para que “le fuese a sangrar”.³⁴ Cuando hizo esa cura advirtió la herida en su cabeza, los pies con tres cicatrices y otras más sobre la espinilla “a las cuales le aplico mas planchuelas, y caverales de aguardiente y luego se retiro, y no volvio mas a la casa”.³⁵ Concluyó diciendo que, no había oído en el barrio o en alguna parte del pueblo que aquellas heridas eran producto de un castigo.

En cuanto a Juan Manuel de los Reyes, quien dijo desconocer lo sucedido, afirmó que la niña era muy juiciosa y de buenos modos. Que cuando su mujer estaba en la chacra, la niña solía salir a las casas de la vecindad a solicitar algunas cosas que necesitaban pero que lo hacía con mucha modestia y buenos modales. Al interrogarlo si el tal Rivas hubiera querido violentar a la citada niña por haberse resistido a sus intenciones afirmó que, “es comun en todo aquel barrio el haver querido el echo de violencia [...] y ella no haver consentido fue causa de ello, mas el declarante no lo sabe con evidencias, ni por oydas a ella”.³⁶

Clave fue el testimonio de Juan González, quien dio detalles de cómo pidió a Rivas que no castigara a la niña, sin comprobar los dichos de su hermana y la negra sobre los supuestos encuentros con Francisco. Así expuso en su primera declaración:

“[...] el martes 26 del mes pasado estando en el que declara en su casa vino Antonio Rivas su compadre y le viese toda ensangretada la camisa, el pecho y la manga y viendo la mano que la tenia lastimada le pregunto el que declara que si tan temprano havia sangrado y que la havia errado pues se havia ensangrentado, a que le respondió que si, en tiempo le dio a entender en parte lo que havia echo no manifestandose en el todo, solo le suplico le fuese aver en parte de el viendo que tenia maltratado por esperar a su muger, a lo que le respondió el declarante aora no poder porque tengo que hacer, y luego, y como saliese a su diligencia topo con una negra esclava de dicho rivas, que venia en

³⁴ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 14.

³⁵ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 14.

³⁶ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folios 15-16. Por su parte, las señoras María Monron y Antoña Barbara de Los Reyes –vecinas de la ciudad– fueron convocadas para examinar el cuerpo de la enferma, corroborando el rigor del castigo y que las señales de los azotes eran visibles aún después de muchos días. Esta práctica, ya para el siglo XIX, será una tarea que quedó en manos del profesional médico.

casa del que declara en busca de mas tijeras, con lo cual y con lo que el dicho rivas le havia dado a entender entro en malisia de que hubiese castigado a la niña, y paso a su casa con acha que al ver el catre, y entrando donde estaba el dicho catre que era en el donde estaba la expressada niña amarrada estava reparó, como estaba toda ensangrentada por el cuerpo y quejandose a vista no pudiendose contener le dijo a vista compadre es posible que a este estado ha llegado, a que le respondió mas vale que se vea en este estado que no se vea con algún chichon de aqui a mañana a lo que respondió el declarante, que no es castigo a la muchacha sino alguna venganza que ha tenido con ella, con lo cual se salio, y se fue a su diligencia y que después habiendo vuelto a las once el que declara a su casa fue Rivas a darle satisfaccion del echo y de lo que le havia dicho en ese tiempo le conto que la dicha niña le havia obrado mal, y que le haviam faltado dos pesos, [...] y que tampoco no queria hacer lo que le mandaba sobre lo cual havia sido el castigo, a lo cual le replico. compadre dejeme no me caliente la sangre que no son delitos esos para tal castigo”.³⁷

Cuando se le preguntó si sabía o le constaba que la María Josefa hubiera dado algunos fundamentos graves que afectaran la honra y crédito de Rivas, sostuvo:

“[...] es publico conocimiento y notoria en todo aquel barrio su sucepcion, honestidad, y buen proceder, y que solo si pocos días antes el propio rivas le havia comentado al que declara como un moso que esta en su esquina llamado francisco blanco se la havia pedido para casarse con ella, al que le respondió que si que era gustoso en eyo que se esperase que viniese su muger que entonces se havia de ejecutar, y que dicho moso lo havia encargado el secreto, y es bueno que me encarga el secreto, y se a valido de una muger del barrio que es Doña Ana de la Solla para que le grangee la voluntad a la muchacha pues sabremos como ha de ser este casamiento y discurre el declarante que de aqui a nacido el encono de dicho Rivas [...] en venganza de no haber querido consentir en su animo torpe que el tenia”.³⁸

³⁷ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folios 20-28.

³⁸ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 30-35.

Los testimonios de unos y otros pasaron,³⁹ el propio Antonio Rivas fue ampliando sus declaraciones –ya conociendo detalles de lo declarado por los testigos– tratando de argumentar en pos de justificar sus acciones. Adujo que las niñas le desobedecían porque se asomaban a las puertas y que, cuando la castigó a María Josefa, ella estaba de pie y amarrada; que no le quitó las polleras sino que se le cayeron. Reconoció que le había pegado con el cabo de un martillo pero que las heridas se podían curar “con agua vendita, las que les eran de la guasca”. Negó haberla arrastrado, después de castigarla, hasta la casa de los Ledesma. Según sus dichos, lo que habría sucedido es que la niña se había escapado y debió traerla. Y que, ante el pedido de casamiento de Francisco, le habría dicho que debía esperar que su tía regresara de la chacra. Cuando se le preguntó que diga y confiese si en alguna ocasión lo había querido tener “alguna deleytaria, fiel al echo algunas ofertas”.⁴⁰ Respondió que “nada menos que eso, que ni por acercamiento tal cosa le ha pasado [...]”.⁴¹ Al conocer la acusación del fiscal que condena el hecho por el “exagerado celo”, justificó su proceder por ser “[...] el padre putativo de la tal muchacha y con justa causa que me dio para ello, y encolerizado, como que era noche havia venido de la merienda que tuvimos con otros amigos fuera de mi casa, no supe lo

³⁹ También le tomaron testimonio a la negra esclava quien afirmó no ser “capaz de declarar por lo chontal”. No sabemos si esto quiere decir su condición de extranjera, por lo menos ese era el término en náhuatl para referirse a los pueblos de habla distinta. Como explica Bernand, “[...] en 1778 cuando se instaura el virreinato del Río de la Plata, los negros de Buenos Aires constituyen el 28.4% de la población, porcentaje al cual se suman mulatos, pardos y castas indefinidas. Hacia 1800, la trata negrera alcanza su punto culminante, desde la supresión por España de las restricciones al tráfico en 1789. Buenos Aires se convierte en un puerto de amplia circulación negrera, y paradójicamente, esta africanización se desarrolla pocos años antes de la abolición de ese comercio humano - en 1810, 18 buques entran en el Río de la Plata. Nuevas naciones, como las originarias de Mozambique, son introducidas en el Río de la Plata, y entre 1790 y 1806 encontramos registrados en Buenos Aires 4800 esclavos de esa nación, más 4000 originarios de África occidental y 2700 de Congo y Angola, que se suman a las poblaciones negras que vivían en el puerto desde hacía varias décadas. En Buenos Aires viven también negros libres, cuyo número es superior al de los esclavos. La ciudad les brinda oportunidades de ascenso social, mediante la adquisición de terrenos, inmuebles y también esclavos, lo cual los convierte en *vecinos*, como puede verse claramente en los registros de las notarías estudiados por Miguel A. Rosa. Por otra parte los esclavos pueden rescatarse a sí mismos, aun cuando el amo no esté de acuerdo”. Carmen Bernand “Los olvidados de la revolución: el Río de la Plata y sus negros”, en *Nuevo Mundo Mundo Nuevos*. Colloques, mis en ligne le 07 janvier 2010, consulté le 15 mai 2018. <https://journals.openedition.org/nuevomundo/58416>; DOI : 10.4000/nuevomundo.58416. Un trabajo que recorre de modo erudito la producción historiográfica a nivel nacional e internacional, atendiendo un enfoque comparativo, sobre el supuesto trato benigno de la esclavitud en el Río de la Plata es el de: Lucas Rebagliati, “¿Una esclavitud benigna? La historiografía sobre la naturaleza de la esclavitud rioplatense”, *Andes*, n° 25 (2014) <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/33163>. Un trabajo valioso que recupera, a través del análisis minucioso de diversas fuentes, la vida cotidiana de los niños de origen africano en el caso de la ciudad de México en la etapa virreinal es el de: Cristina V. Masferrer León *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano en la ciudad de México, siglo XVII*, (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2013).

⁴⁰ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 33.

⁴¹ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 34.

que hacia y el exceso que cometía en tal corrección, como del cuidado de la muchacha y que dejó la dicha mi muger a mi cargo”.⁴²

Los sucesivos testimonios que constan en el expediente –de más de sesenta hojas– dan luz a las razones por las que, en definitiva, se rompieron las cadenas de silencios cómplices entre los vecinos de la comunidad.⁴³ Así, cuando fue nuevamente interrogada María Josefa lo hizo en condiciones distintas. Ya estaba “desposada y libre de la crueldad del reo y de las influencias de su furia”,⁴⁴ se suponía que estaba liberada del temor que ejercía la figura de su tío como para que pudiera decir toda la verdad. En esa oportunidad, manifestó que Rivas le había propuesto casamiento dos años antes de su brutal ataque. La quebrada salud de la tía, le hacía suponer a su esposo que el desenlace sería relativamente pronto, con lo cual podría casarse con aquella niña que con tanto “celo paternal” cuidaba. A pesar de su delicada situación frente al poder de aquel hombre, la niña habría mantenido una actitud desafiante al negarse a ser condescendiente con esa propuesta. También se dio a conocer la velada amenaza que el agresor le mandó desde la prisión a través de su primo y de sus tíos (allí intervino la propia tía, la esposa de Rivas), pero alejada de su agresor, se negó a cambiar su declaración.

Por su parte, su hermana, Francisca Valeriana Basunto también desmintió a Rivas. Sostuvo que nunca le habría manifestado que María Josefa se había encontrado varias veces en la tapia con su cortejante Francisco Blanco.⁴⁵

Finalmente, aparecieron en otros testimonios algunos elementos comunes a este tipo de situaciones como que Rivas había estado merendando en el río –más allá de la Recoleta– con conocidos –salvo un testimonio que alegó no

⁴² AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folios 40.

⁴³ Cabe consignar que la vecindad era la categoría social fundamental de ese peculiar orden político y social en el que se asentó la ciudad y su hinterland. Sin embargo, era ambigua y estaba sujeta a disputas sociales. Lo que sí era claro es que el término “vecino” no devenía de una norma legal que prescribiera con precisión los atributos que había que reunir para acceder a ella sino que, era una categoría social con implicancias legales y jurídicas y expresaba los lazos sociales de integración, lealtad e identificación con una comunidad. Era a una condición a la que se accedía por reconocimiento. Ver: Raúl Fradkin y Juan Carlos Garavaglia, *La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009), 135.

⁴⁴ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 45. Las autoridades decidieron salvaguardar a la niña alejándola de la casa de su tía depositándola en casa de Don Juan Domínguez, según consta en el expediente. La medida de depositar y alejar de la casa de los padres (sobre todo en el caso de los varones) era común como en los juicios por disenso en caso de un acto matrimonial. Al respecto, un trabajo que recupera las políticas del matrimonio desde la etapa virreinal hasta mediados del siglo XIX y las razones por las cuales padres o hijos podían ir a la justicia en caso de conflictos es el de: Guillermo O. Quinteros, *La política del matrimonio. Novios, amantes y familias ante la justicia, Buenos Aires, 1776-1860* (Rosario: Prohistoria, 2015).

⁴⁵ El joven Francisco Blanco –de 19 años– admitió en su declaración que había solicitado la mano de María Josefa Basunto pero aseguró que nunca había intercambiado palabra con ella.

conocerlo hasta ese día— y que “Rivas se propaso en la bebida tanto cuanto se le conocía que estaba caliente de la cabeza, y que de ay se repartieron cada uno a su casa”.⁴⁶ Testimonios que iban en la misma dirección del propio Rivas cuando alegó diciendo que “[...] no supe lo que hacía y el exceso que cometía en tal corrección”.⁴⁷

Lo que el acusado presentaba como un “exceso en la corrección” para la acusación del fiscal era un “[...] asseverisimo castigo promovi[do] por lo celos y rabia del reo, y el no aver condesendido la niña a su torpe deseo en tiempo de dos años, que la solicito”. La sentencia fue precisamente en esa dirección por lo que se determinó:

[...] condenar a Don Antonio De Rivas en que vaya desterrado [a Montevideo] por termino de dos años, y fiara demandar por la culpa que le resulta; a que cumplira precisa condena [...] se le duplicara dicho destierro y se le privara por todo de derecho y de simismo, le condeno en la constas procesales de estos autos, y que le satisfare, le mantenga en la Real carcel en la que se haya restituido por su fraude, aquí se le da por libre de la dicha fianza y por esta mi sentencia definitivamente juzgando, ha sido pronunciado mando y firmo. Dada y pronunciada fue la sentencia de Pedro Contreras abogado de las reales audiencias de Lima y Charcas, alcalde ordinario de segundo voto, y juez de menores por su majestad que dios guarde [...] Buenos Ayres a 16 de junio de 1749 años”.⁴⁸

En ese largo expediente desfilaron uno a uno los personajes de una trama social que se buscó reconstruir como un modo de dar cuenta del lugar que ocupaba la niña María Josefa, en relación al núcleo familiar que se suponía la cuidaba y los miembros de esa comunidad. En primer lugar, es evidente el concepto laxo de niñez propio de aquel contexto social donde se desconocía —desde el punto de vista jurídico— la diferenciación entre la niñez y pubertad. En segundo lugar, se advierte esa doble subalternidad de esas niñas, por su condición de género, etaria y por su condición de niña pobre. La idea de cuidado sobre estas jovencitas se constreñía —fundamentalmente— a la

⁴⁶ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folio 48.

⁴⁷ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, Folio 51. Como sabemos uno de los posibles atenuantes para reducir la pena ha sido apelar al recurso de estar bebido, no es este el caso por parte de Rivas, pero efectivamente aparece en testimonios de sus conocidos. Al respecto de apelar a este recurso, uno de los primeros trabajos en los que se hace mención a esta cuestión es el de: Sandra Gayol, *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y café (1862-1910)*, (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2000).

⁴⁸ AHPBA. Exp. 34-1-2-281748, folios 59-60.

vigilancia de sus cuerpos, de allí que no se condenara el encierro a las que estaban sometidas por su tío.

En ningún momento hubo indicios de cierta afectividad por parte de sus cuidadores hacia esas niñas. El acusado no fue interpelado en ese sentido por su trato distante y poco amoroso desde el punto de vista del lazo familiar. Es más, tampoco lo muestra su propia tía. Todo el testimonio de Rivas da cuenta de ese contexto de una cultura patriarcal donde las mujeres y sus cuerpos eran una posesión de quien ejercía la autoridad en la familia. De allí, su furia, impotencia y enañamiento con quien no guardó obediencia a sus deseos. Una rabia que lo había llevado a extralimitarse, dejando como evidencia el maltratado cuerpo de María Josefa. Y, aún más, había alterado el orden de la comunidad provocando a su vecina.

Un segundo expediente que interesa analizar, más brevemente, también es un caso que involucra a dos niñas pero que tiene aristas diferentes en la toma de decisión de la justicia, en gran medida producto del testimonio de los vecinos que desmintieron las acusaciones. Nos referimos al caso, acaecido en mayo de 1771, en el que se denunció al labrador Juan Antonio Sebas porque “avia cometido, con dos contenidas suyas niñas de poca edad, pecados dignos de severo castigo”.⁴⁹ Para ello el Alcalde mando comparecer a Felipa Josefa Riberola –de catorce años– que,

“dijo ser española, natural de esta ciudad hija de Margarita Reyes quien esta casada en segundas nuncias con Juan Antonio Sevos [...] dixoque lo que passa es, que aora dos años y medio, estando la declarante en la estancia de su madre, se le ofrecio a esta; yr a ver una parienta enferma que estaba en otra estancia, y la dejo a la declarante con sus hermanastros y el dicho su padrastror; y yapuestas de sol. El susso dicho llamo a la declarante, para dentro de la cassa, y pensando que fuese para mandarle algo, fue ynmediatamente y lo que dentro la agarro y sentandola con ella en una silla, la cojio por dentro de sus piernas, y aunque la declarante se resistia, gritando le decia que no gritara, que la avia de matar; [...] sacandola por la fuerza que para esto andubo tres meses en su solicitud, y no lo queria admitir hasta que logro su yntento como lleva dicho, lo que le conto a su madre, quien no pensando tal, de algun modo lo quiso hacer ala declarante cargo que no seria forzado sino de su voluntad, por lo que persuadio que creyere que avia pasado como se lo decia; fue aora 3 meses estando su madre en la estancia con su marido; y la declarante en el pueblo, en cassa de

⁴⁹ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folio 1.

una hermana, casada con Alberto Zello,⁵⁰ habiendo salido su hermana fuera de casa y quedando la declarante sola, llego su padrastro Juan Antonio Seban a la estancia y lo que encontro sola, la cojio, y en el suelo la bolbio a gozar, segunda vez por fuerza sin que los gritos que dicho, le hubiesen bastado para quitarle de aquel hecho, porque tambien la amenzaba que la mataria, fue assi se lo contro a su madre para que le hice cargo, y su madre disiendole a su marido le respondia que era testimonio que leabantaba, fue a una hermanita de la declarante nombrada Geronima que tendra como 11 años le ha oydo decir, que dicho su padrastro le avia logrado en el campo, a tiempo que su madre la avia embiado a coger leñitas y que en un cuero de carnera [...] la avia echado y gozado que esta habrá quatro meses, que le passo a su hermana, que su hermanito Leandro estubo con ella y lo enbio su padrastro a arrear unos caballos ynterin que lo executo que dicho padrastro continuamente la ha perseguido y a sus hermanas, andandolas rexistrando quando dormian, y que el mes pasado queriendo hacer lo mismo, estando ya la declarante echada en su cama fue dicho su padrastro y levantandole la frazada, queria porfiar con sus torpezas y sintiendolo porque estaba despierta grito y dio boses quela oyo su madre y su cuñado silbestre y diciendole algunas razones, que porque le andaba rexistrando le dijo a putilla que he de degollar: al otro dia por esto y lo demas que le avia pasado con su padrastro al termino ver a su magestad y darle parte de ello para que le pussiesse enseguida su vida porque la amenzaba que la avia de matar por no querer consentir a sus torpezas y que para este fin lo queria llevar a la estancia todo lo qual dixo ser la verdad de lo que le avia pasado con su padrastro en cargo del juramento que lleva”.⁵¹

La declaración de Felipa fue ratificada por su hermana Gerónima y su madre,⁵² sus hermanas mayores y sus esposos. El acusado, que dijo haberse enterado por los presos de la cárcel quienes le dijeron que su prisión “ha sido de pedido de sus entenadas”⁵³ declaró que era infundada la acusación y que,

“[...] si se atiende a la deposicion de testigos [...] se comprueba su invalidación [...] y para que esto pudiera autorizar el horrendo delito que me acumulan, era

⁵⁰ Es precisamente Zello quien hizo la denuncia contra Juan Antonio Sevós.

⁵¹ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folio 2-3.

⁵² Al respecto Margarita Jerés declaro que lo sucedido con sus hijas: “[...] no se atrevia a dar parte a la justicia por conocerle su jenio tan violento y altivo, ni aun desirle mas del aunque lo vey a diferente veces anidandoles las cobijas a sus hijas: con las que de noche al acostarse se tapaban y quererlas tocar, no obstante venidos aquellos exsesos feos con repugnancia de su jenio y aunque contemos le haria cargo de aquellos hechos y le respondio su marido qhye estaba en ello engañada y eran setas del demonio y engaño del Diablo [...]”. AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folio 5.

⁵³ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folio 6.

necesario fueran sujetos en que no brillase la pasión; pero [...] mis mayores enemigos, como lo son, Madre Hijas y Cuñados, que aborreciendome totalmente por la christiana conducta honesta, y regular clausura, en que como es licito queria que vivieran, ya no han temido otro arbitrio para separarse de los terminos reguladores en que es justo vivian, que acumularme un tan feo, y sele erizara el cabelho; No soy tan santo que en mí como hombre no quepa la fragilidad, pero ni tan barbaro, que sin temor divino que huviese verificado tan horrendo crimen acaso que los años de la menor, para que no osare cometer tal atrocidad como [...] se acumulan si fuese yo de aquellos que con poco temor de Dios permiten que su familia ande por los lugares, a las horas que se les antoja, desde luego, Señor, no havria contra mi lamas leve, y tribal queja [...] siendo todos padres e hijos, querellantes unos y otros, que otra cosa podrian argumentar en contra mia mas que lo que han expuesto”.⁵⁴

Las voces de los vecinos Juan Rosendo Arias Campana, Domingo Ramos, Antonio Bosetos y Antonio Montes de Oca fueron decisivas con sus testimonios en favor de Juan Antonio Sebas. Cada uno de ellos destacó que en su casa daba un buen ejemplo, no faltando a su familia en lo que se refería a su mantenimiento y daba buena educación a sus “entenas”. Que era un buen trabajador y muy creyente por lo que “no sepuede atribuir a creer que hiciesse semejante casso como el que se le acumula”.⁵⁵

Antes las diferentes exposiciones, tomadas como pruebas para determinar la sentencia, de la causa criminal seguida contra Juan Antonio Sevos “sobre el desfloramiento de sus dos entenas en la ciudad dela Santissima Trinidad Puerto de Santa Maria de Buenos Ayres, a ocho de agosto de mil setecientos setenta y dos años”,⁵⁶ el Alcalde ordinario de primer voto, Don Felipe Santiago del Pozo, sentenció:

“[...] no averse calificado vien y cumplidamente como correspondia de la denuncia y querella questa contra dicho Sevos, para conciderarlo Reo del delito de que se le hizo cargo y hacer sufrir las penas establecidas por derecho, pues los testigos que han depuesto no son ninguno de ellos idoneos en independiente para constituir plena prueba y al contrario ha demostrado Sevos aver sido de una regular vida y costrumbre, practicando todos aquellos actos propios a acer conocer el Santo temor de Dios en el que vivía, que

⁵⁴ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folios 7-10.

⁵⁵ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folios 18.

⁵⁶ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folio 21.

induce presunciones bastante fuertes, para no juzgarlo por perpetrador del feo pecado de incesto encuia atencion y con la mira de aquietar a las partes en los resentimientos con los que puedan llegar a allarse absolbia y absolbio Su Majestad, a dicho Sebos de la pena que contra el se ha pedido por el fiscal condenándole unicamente a tres meses de saporacion de esta ciudad, y de veinte leguas en contorno de ella, o del lugar o paraje de su juridicion en que recidan sus entenadas a quienes si comunicare despues ha de ver precisamente estando acompañadas, con toda la honestidad que exige la relacion de parentezco, que media con ellas, cuidando de que no aviten con su muger, para evitar asi recelos que perturben la union y dulzar del Santo matrimonio pagando las costas todas de estos autos en que igualmente se le pena”.⁵⁷

A modo de reflexión preliminar

Las fuentes judiciales, una vez más, permiten entrar en esos mundos íntimos que echan luz sobre situaciones y experiencias límites, conflictivas que aproximan al universo de valores, el sentido del orden y la justicia, las emociones y las pasiones.⁵⁸ Situaciones que, al mismo tiempo, permiten visualizar una suerte de capacidad de agencia de las más vulnerables que dejaron, ciertamente con mediaciones, algún registro de sus voces y acciones.

Estas niñas sufrieron abusos que, de algún modo, las autoridades buscaron pelear. Cuando a María Josefa se la aleja del hogar de su tía, se lo hace con el propósito de sacarla de ese espacio⁵⁹ en la que fue agredida y ofendida en su pudor –habilitando a que pudiera casarse con su pretendiente Francisco–. Del mismo modo, cuando se decide distanciar –más allá de que no se lo condena– a Juan Antonio Sevos de sus entenadas Felipa Josefa y Gregoria, se advierte allí otra forma de avanzar sobre esos espacios familiares que habían puesto en riesgo la moral de las niñas. No ha de entenderse esa medida como una mera competencia de la autoridad sobre la gente rústica y sus costumbres,

⁵⁷ AHPBA: Expediente 34-1-8-21 [1771], folio 21.

⁵⁸ Un trabajo que acaba de publicarse que muestra las posibilidades analíticas de los registros emocionales es el de María Bjerg, “Emociones, inmigración y familia en la Argentina de fines del siglo XIX”, *Anuario IEHIS*, n° 32, 2 (2017): 7-26.

⁵⁹ Nos referimos al término “espacio” como producto de interrelaciones e interacciones que van desde lo global hasta lo íntimo de la intimidad. Ver: Doreen Massey, “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”, en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Compilado por Leonor Arfuch (Buenos Aires: Prohistoria, 2016), 102.

sino como una decisión que es compartida por los vecinos que dejan su testimonio asumiendo que –con sus dichos– sellarán la suerte de imputados y víctimas. La balanza se inclinaba en función de lo que aquella comunidad de rasgos confesionales percibiera como un quiebre del orden moral, una ofensa a Dios y, por ende, se considerara un pecado. Ambos casos presentan relatos escabrosos, descarnados y verosímiles. El registro de los dichos de las tres niñas claramente no fue el producto de su imaginación, ni tampoco la resultante de la influencia que pudo haber ejercido la maledicencia de algún adulto que quisiera dañar la honra de los acusados. Sin embargo, la condena –y la búsqueda de reparo ante la denuncia– es distinta. Según la sentencia, no había pruebas para condenar a Juan Antonio Sevós, por el “feo pecado del incesto”. Sin embargo, Antonio Rivas dejó una brutal evidencia además de provocar a los vecinos.

Por lo que hemos visto, estas situaciones de abusos eran recurrentes pero lo que llama la atención del caso de Rivas es que, con sus actos desmedidos, mostró una dirección contraria a lo que venía promoviendo a lo largo del siglo XVIII, como una “nueva economía del poder de castigar”. Se asistió a una mayor circulación de discursos que propiciaban una relativa humanización de los castigos frente a los excesos que encarnaba la figura del Absolutismo Monárquico.⁶⁰

Finalmente, vale también seguir reflexionando en los alcances y límites del enfoque de la interseccionalidad para pensar la injusticia y la desigualdad desde una perspectiva multidimensional. Aunque, la idea es distanciarse de esa fuerte tendencia en sufrir un cierto deslumbramiento con el poder y seguir anclada en relatos marcados por una “narrativa victimista”.⁶¹ En esa dirección, más allá de las mediaciones, opacidades y la asimetría de todo acto judicial, se buscó dar cuenta de las huellas de esas experiencias que marcaron las vidas de unas niñas atadas a la comunidad y su sentido de orden moral.

⁶⁰ Una de las principales transformaciones se dio en torno a la desaparición de los suplicios. El cuerpo de ser objeto de la pena pasó a ser un instrumento que privaba al hombre de su libertad, quedando compelido a un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El castigo de ser un arte de las sensaciones insoportables devino en una economía de los derechos suspendidos. Esa suerte de “dulcificación” del castigo físico, fue el resultado del advenimiento de una sensibilidad “civilizada” que condenó como una expresión de máxima “barbarie” la penalidad sobre los cuerpos de los niños. Al respecto ver: Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica* (Buenos Aires: FCE, 2007).

⁶¹ Mari Luz Esteban Galarza, Rosa Medina Doménech, y Ana Távora Rivero, “¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género”. *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual*, Carmen Díez Mintegui et. al, editoras (Sevilla: X Congreso de Antropología. FAAEE-Fundación El Monte-ASANA: 2005) 2017-223.

Fuentes

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. *Archivo Justicia del Crimen, Buenos Aires*. Expedientes: 34-1-2-28 [1748] y 34-1-8-21 [1771].

Bibliografía

Arend, Silvia María, Esmeralda Blanco B. de Moura, y Susana Sosenski, orgs. *Infancias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*. Ponta Grossa: Todapalavra Editora Ltda, 2018.

Ariès, Phillipe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987 [1960].

Banzato, Guillermo, y Marta Valencia. “Los jueces de paz y la tierra en la frontera bonaerense, 1820-1885”. *Anuario IEHS*, UNCPBA, n° 20 (2005): 211-237.

Barriera, Darío, y Gabriela Dalla Corte. “La ventana indiscreta. La historia y la antropología jurídicas a través de la emoción de sus textos”. *Prohistoria*, Rosario, n° 5 (2001): 11-14.

Barriera, Darío. “Justicias, jueces y culturas jurídicas en el siglo XIX rioplatense”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (2010). <https://journals.openedition.org/nuevomundo/59252>.

Barriera, Darío, dir. *Instituciones, Gobierno y Territorio. Rosario, de la capilla al municipio (1725-1930)*. Rosario: ISHIR-CONICET, 2010.

Barriera, Darío. “Justicias rurales: el oficio de alcalde de la hermandad entre el derecho, la historia y la historiografía (Santa Fe, Gobernación del Río de la Plata, siglos XVII a XIX)”, *Andes Salta*; n° 24 (2013):16.

Barriera, Darío. “La supresión del cabildo y la creación de los juzgados de paz: dimensión provincial de la justicia de equidad en el litoral rioplatense (Santa Fe, 1833)”. En *Justicias, agentes y jurisdicciones. De la Monarquía Hispánica a los Estados Nacionales (España y América, siglos XVI-XIX)* editado por Elisa Caselli. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2016.

- Bellingeri, Marco. *Dinámicas de Antiguo Régimen y orden constitucional: representación, justicia y administración en Iberoamérica, siglos XVIII-XIX*. Turín: Otto, 2000.
- Bernand, Carmen. “Los olvidados de la revolución: el Río de la Plata y sus negros”. *Nuevo Mundo Mundo Nuevos*. <http://journals.openedition.org/nuevomundo/58416>
- Bjerg, María. “Emociones, inmigración y familia en la Argentina de fines del siglo XIX”. *Anuario IEHS*, n° 32, 2 (2017): 7-26.
- Clavero, Bartolomé. “Delito y pecado. Noción y escala de transgresiones”. En *Sexo barroco y otras transgresiones premodernas*, editado por Tomás Valiente. *et al.* Madrid: Alianza, 1990.
- Cloke, Paul, y Owen, Jones. “Unclaimed Territory: Childhood and Disorder Spaces(s)”. *Social and Cultural Geography* 6, n° 3 (2005): 311-333.
- Cosse, Isabella, Valeria Llobet, Carla Villalta, y María Carolina Zapiola, comp. *Infancias: políticas y saberes en Argentina y América Latina (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- Cowen, Pablo. “Infancia, abandono y padres en el siglo XIX”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, n° 4 (2004): 75-99.
- De Mause, Lloyd. *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza, 1982 [1974].
- Flandrin, Jean-Louis. *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona: Crítica, 1979 [1976].
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE, 2007.
- Fradkin, Raúl, comp. *El poder y la vara. Estudios sobre la justicia y la construcción del Estado en el Buenos Aires rural*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- Fradkin, Raúl, comp. *La ley es tela de araña. Ley, justicia y sociedad rural en Buenos Aire*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.
- Fradkin, Raúl, y Juan Carlos Garavaglia. *La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- Galarza, Esteban, Mari Luz, Rosa Medina Doménech, y Ana Távora Rivero. “¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género”. En *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual*. X Congreso de Antropología, editado por Car-

- men Díez Mintegui y Carmen Gregorio Gil. Sevilla: FAAEE-Fundación El Monte-ASANA, 2005.
- Garavaglia, Juan Carlos, y Jorge Gelman. "Capitalismo agrario en la frontera. Buenos Aires y la región pampeana en el siglo XIX". *Historia Agraria*, n° 29 (2003): 105-121.
- Garavaglia, Juan Carlos. "Alcaldes de la Hermandad et Jugues de Paix a Buenos Aires (XVIIIe-XIXe siècle)". *Études Rurales*, n° 140-150 (1999): 99-110.
- Garavaglia, Juan Carlos. *Poder, conflicto y relaciones sociales. El Río de la Plata, XVIII-XIX*. Rosario: Homo Sapiens, 1999.
- Garavaglia, Juan Carlos. *San Antonio de Areco (1680-1880). Un pueblo de la campaña, del Antiguo Régimen a la "modernidad" argentina*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2009.
- Gayol, Sandra. *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y café (1862-1910)*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2000.
- Gelman, Jorge. "Crisis y reconstrucción del orden en la campaña de Buenos Aires. Estado y sociedad en la primera mitad del siglo XIX". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 3° serie, n° 21 (2000): 7-31.
- Gelman, Jorge. "Justice, état et société. Le rétablissement de l'ordre à Buenos Aires après l'indépendance (1810)". *Études Rurales*, n° 149-150 (1999): 111-124.
- Ghirardi, Mónica, y Jacqueline Vasallo. "El encierro femenino como práctica. Notas para el ejemplo de Córdoba, Argentina". *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 14, n° 1 (2010): 73-101.
- Hespanha, António Manuel. *La gracia del derecho. Economía de la cultura en la Edad Moderna*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- Hespanha, António Manuel. *Vísperas de Leviatán, Instituciones y poder político. Portugal -siglo XVII*. Taurus: Madrid, 1989.
- Lionetti, Lucia y Daniel Míguez, comp. *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria, 2010.

- Mallo, Silvia. *La sociedad rioplatense ante la justicia. La transición del siglo XVIII al XIX*. La Plata: Asociación de Amigos del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2004.
- Masferrer León, Cristina V. *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano en la ciudad de México, siglo XVII*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2013.
- Masse, Gladys. “El tamaño y el crecimiento de la población desde la Conquista hasta 1870”. En *Población, ambiente y territorio*. Tomo 1: Director. Hernán Otero. Colección Historia de la Provincia de Buenos Aires, editado por Juan Manuel Palacio, 143-172. Buenos Aires: Editorial Universitaria EDHASA, 2012.
- Massey, Doreen. “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, editado por Leonor Arfuch, 99-122. Buenos Aires: Prohistoria, 2016.
- Mayo, Carlos, Osvaldo Barreneche y Silvia Mallo. *Frontera, sociedad y justicia coloniales* [en línea]. (La Plata: UNLP-FaHCE. Estudios-Investigaciones) <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.66/pm.66.pdf>
- Medina Domenech, Rosa. “Sentir la historia. Propuestas para una agenda de investigación feminista en la historia de las emociones”. *Arenal*, n° 19, 1 (2012): 161-199.
- Platero, Raquel (Lucas), ed. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra, 2013.
- Pollock, Linda A. *Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* (trad. de Agustín Bárcena). México: FCE, 1990.
- Prodi, Paolo. *Una historia de la justicia. De la pluralidad de fueros al dualismo moderno entre conciencia y derecho*. Madrid: Katz Editores, 2008.
- Quinteros, Guillermo O. *La política del matrimonio. Novios, amantes y familias ante la justicia, Buenos Aires, 1776-1860*. Rosario: Prohistoria, 2015.
- Rebagliati, Lucas. “¿Una esclavitud benigna? La historiografía sobre la naturaleza de la esclavitud rioplatense. *Andes*, n° 25 (2014) <http://www.scielo.org.ar/pdf/andes/v25n2/v25n2a05.pdf>.
- Rojkind, Inés y Sosenski, Susana, “Los niños como actores sociales en la historia de América Latina (siglos XIX-XX)”, *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, n° 8 (2016): 8-107.

- Sales Gelabert, Tomeu, “Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista”. *Ágora. Papeles de Filosofía* 36, n°2 (2017), 229-256.
- Socolow, Susan. *Las mujeres en la América Latina colonial*. Buenos Aires: Prometeo, 2016.
- Sosenski, Susana y Jackson, Elena, coords. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012.
- Stagno, Leandro. “Historia de la infancia y la juventud en la Argentina del siglo XX. Balance historiográfico de un campo en constitución”, *XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana”*. Paraná: 24 al 26 de Noviembre de 2010.
- Stone, Lawrence. *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México: FCE, 1990 [1977].
- Tau Anzoátegui, Víctor. *Casuismo y sistema. Indagación histórica sobre el espíritu del Derecho Indiano*. Buenos Aires: IHD, 1992.
- Tío Vallejo, Gabriela. “Los historiadores *hacen justicia*. Un atajo hacia la sociedad y el poder en la campaña rioplatense en la primera mitad del siglo XIX”. *Revista de Historia del Derecho*, n° 41(2011): 199-212.
- Valentine, G. “Oh yes you can’ ‘oh no you can’t’: Children and Parents’ Understanding of Kids’ Competence to Negotiate Public Space Safely”. *Urban Geography* n°17 (1997): 205-220.
- Vigoya, Mara Vivero. “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. *Debate Feminista* 52 (2016): 1-17. www.debatefeminista.cieg.unam.mx
- Yangilevich, Melina. “Justicia de paz y organización del territorio en la campaña sur de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX. Un diálogo con Juan Carlos Garavaglia”. *Prohistoria*, n° 28, Año XX (2017): 73-94.
- Yangilevich, Melina. “La justicia de paz en la construcción estatal al sur del Río Salado (Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX). En *Modos de hacer justicia. Agentes, normas prácticas*, editado por Carolina Piazzzi. Rosario: Prohistoria, 2011.

Zamorano, Paulina. “Gobernando los saberes y los cuerpos: matronas, médicos y partos a fines del siglo XVII en Chile”. En *Vencer la cárcel del seno materno: vida y nacimiento en el Chile del siglo XVIII*, editado por Alejandra Araya *et al*, 3-78. Canadá: Universidad de Chile, 2011.

Jorge ROJAS FLORES*

Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

vrojaso@uc.cl

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1073-5193>

Internación, experimentación pedagógica y vivencias en el Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Chile, 1929-1974**

Child Internment camp, pedagogical experimentation and experiences at the Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Chile, 1929-1974

Resumen: A lo largo de más de cuatro décadas, los alumnos y profesores del Politécnico de Menores de San Bernardo vivieron una peculiar experiencia de reeducación, bajo un sistema de internado, que se sustentó bajo el alero del sistema de protección de menores creado en 1928. En este artículo pasamos revista a los principios que se propusieron aplicar y a la experiencia que se fue construyendo allí, incluyendo sucesivas crisis y procesos de reestructuración. La intervención de distintos actores deja entrever las relaciones de cooperación y conflicto que se produjeron en su interior, así como una fuerte identidad que surgió entre los internos.

Palabras clave: reformatorio, menores, cooperación, conflicto, identidad.

Abstract: Along four decades, students and teachers of Polytechnic of Minors in San Bernardo, Chile, lived a peculiar experience of reeducation, under a system of internship, which was sustained by the system of protection of minors created in 1928. In this article we review the principles that were proposed to apply and the experience that was built there, including successive crises and restructuring processes. The intervention of different actors revealed the relations of cooperation and conflict that took place inside, as well as a strong identity that emerged among the inmates.

Keywords: child Internment camp, minors, cooperation, conflict, identity.

* Profesor del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Agradezco la colaboración de Josefina Lewin y Maira Naranjo en la recopilación de parte de la documentación.

Introducción

La historia de las instituciones de protección de menores, creadas a comienzos del siglo XX, ha estado marcada en las últimas décadas por el debate y la reflexión que surgió a partir de los años 90, cuando el llamado “paradigma de los derechos del niño” comenzó a cuestionar el antiguo modelo “tutelar” de intervención estatal, sustentado en la doctrina de la “situación irregular”. Esto ha condicionado algunos balances históricos, excesivamente rígidos y simplistas, al limitarse a cuestionar la ideología subyacente y la acción de las antiguas instituciones y alabar el fundamento que sustenta las actuales. En este esquema, las tradicionales políticas de protección a la infancia no son consideradas más que intentos autoritarios por domesticar la pobreza.¹

Sin embargo, en los últimos años algunos estudios han abierto nuevos derroteros, al mostrar otras dimensiones de la acción institucional, como la intervención del saber técnico-científico y el amplio margen de acción que desplegaron los jueces, más allá del marco estrictamente normativo. Además, se ha intentado superar la mirada restringida al ámbito nacional, porque gran parte de los actores involucrados (agentes estatales, expertos y estudiosos) compartían ideas que superaban esos límites (circulando a nivel internacional en encuentros y publicaciones especializadas) y estaban expuestos a directrices de instituciones de impacto regional y mundial (Instituto Interamericano del Niño, Naciones Unidas, UNICEF).²

En este estudio buscamos prestar atención a una de las tantas experiencias institucionales de protección estatal de menores, que comenzó a aplicarse en Chile con gran entusiasmo, como ocurrió en toda América Latina. Uruguay fue el país pionero, con la Ley de 1911, de limitado alcance, pero que permitió la creación de la Colonia Educacional de Varones al año siguiente.³

¹ Juan Eduardo Cortés Beck, “Desarrollo de los sistemas de atención a la infancia en Chile” En *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile. Desarrollo y perspectivas del Servicio Nacional de Menores y su relación con las políticas sociales, la sociedad civil y el marco jurídico* coordinado por Francisco Pilotti, (Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1994), 221-261; Ana María Farías, “El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos” *Revista de Derechos del Niño*, n°2 (2003), 187-224.

² Sobre los tribunales de menores, el mayor aporte es el de Silvana Veto, quien lidera una investigación centrada en la documentación del primer tribunal de este tipo que se creó en Chile. Silvana Vetó, “Child Delinquency and Intellectual Testing at Santiago’s Juvenile Court, Chile, 1929-1942” *History of Psychology* (en evaluación); “Homosexualidad masculina y examinación médica en la Casa de Menores de Santiago, 1929-1942” *Historia y Justicia* (en evaluación).

³ Facundo Álvarez, “A la búsqueda de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en Uruguay (1912-1925)”, *Claves. Revista de historia* 3, n°4 (enero-junio 2017), 191-218.

En Argentina fue el caso de la Ley de Patronato de Menores, de 1919.⁴ La década de 1920 fue especialmente prolífica. En 1920 se crearon por ley los tribunales de menores y las casas de reforma en Colombia.⁵ En Brasil se dictó el Código Mello Mattos en 1927. En 1928 fue el turno de México con la Ley sobre Previsión Social de la Delincuencia Infantil, y de Chile, con la Ley de Protección de Menores.

En este contexto surgió el Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Considerado un avanzado sistema de intervención, en este establecimiento se debían aplicar estrategias de reeducación en un ambiente familiar y acogedor, muy distinto al de una cárcel o correccional, para insertar a los internos en la vida social. Los destinatarios de este establecimiento eran muchachos enviados por los tribunales de menores, por algún delito, situaciones de vagancia o bien acusados de “incorregibles” por su familia.

El manejo administrativo y la experiencia subjetiva de estas instituciones, con régimen de internado, han sido descritas por algunos estudios como simples cárceles, orientadas a someter la voluntad de los alumnos-prisioneros, transformándolos en personas dóciles, induciendo en ellos el respeto a las normas y la asimilación de un sistema moral por medio de la rutina, el ejercicio físico, el castigo y la recompensa. Lejos de los ideales que parecían darle un sello progresista e innovador a estos establecimientos, varios autores han enfatizado el carácter disciplinador y coercitivo de estos lugares, al amparo de una práctica científica que los hacía más tolerables.

Aquí, sin embargo, partiremos de premisas distintas: los reformatorios y los hogares de menores no se sustentaron en una mera simulación del sistema penal adulto y tampoco se limitaron a disciplinar a los internos. Tampoco fueron la fiel imagen de los ideales benevolentes que pregonaban los defensores del modelo tutelar. Los muchachos, por su parte, no fueron simples receptores de la intervención institucional, y los múltiples agentes

⁴ Había instituciones antes de esta ley, pero fue a consecuencia de ella que se reorganizaron. Un ejemplo es la Colonia Hogar Ricardo Gutiérrez, que remonta su origen a 1905 (Colonia de Menores Varones Marcos Paz), aunque en realidad fue refundada en 1924. María Carolina Zapiola, “¿Escuela regeneradora u oscuro depósito? La Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, 1905-1919”, en *Sociabilidades, justicias y violencias: prácticas y representaciones culturales en el cono sur (siglos XIX y XX)*, editado por Sandra Gayol y Sandra Pesavento, (Buenos Aires-Porto Alegre: UFRGS-UNGS, 2008), 1-24; y “Porque sólo en familia se puede formar el alma del niño. La reforma de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, década de 1920” *Revista de Historia de las Prisiones*, n° 1 (julio-diciembre 2015), 136-157; Leandro Stagno, “Los tribunales de menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)”, en *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, editado por Isabella Cosse y otras, (Buenos Aires: Teseo, 2011), 335-364.

⁵ María del Carmen Castrillón V., “Los niños de la minoridad y sus lugares de ‘reforma y corrección’ en Colombia (1900-1930)” *Revista Sociedad y Economía*, n° 26 (enero-junio 2014), 41-64.

que participaron en el proceso (profesores, trabajadoras sociales, psicólogos, inspectores) lo hicieron aplicando estrategias no siempre coincidentes, quedando expuestos a un permanente juego de poder. Aunque gran parte de las actividades y la interacción entre las personas estaban normadas, el régimen interno tampoco era propiamente el de un encierro total.⁶ Esta mirada más abierta, nos permitirá haber un balance más vívido de las múltiples formas en que el sistema de protección de menores realmente funcionó en una institución específica.

Reconstruir una experiencia como esta, a nivel micro-social, requiere acceder a documentación pertinente, que no solo incluya aspectos administrativos, sino también la acción de los internos, los profesionales y el aparato institucional, cubriendo más de cuatro décadas. Pocos lo han intentado, por las dificultades que arrastra.⁷ En el caso del Politécnico eso fue posible parcialmente, debido a que esta institución terminó con sus instalaciones intervenidas y la documentación aparentemente destruida. Hasta donde conocemos, nunca se hizo un balance de la experiencia y los informes parciales que pudieron circular están dispersos en múltiples dependencias burocráticas.

El presente estudio, por tanto, tiene las limitaciones de toda investigación que pudo avanzar sobre la base de indicios parciales, fragmentos de información que fue necesario enlazar, sin que necesariamente se haya podido siempre establecer conexiones. En algunos casos, surgieron pistas equívocas, o contradictorias, que nos encargamos de mostrar, para que futuros estudios las tengan en cuenta. Se usaron principalmente reportajes periodísticos, informes publicados en boletines institucionales, documentación inédita conservada en archivos ministeriales, planos, fotografías y algunos testimonios (orales y escritos).⁸ Lamentablemente no tuvimos acceso a registros contemporáneos de niños o jóvenes, que pudieran expresar sus vivencias en cartas o declaraciones judiciales, aunque sí contamos con algunos periódicos escolares publicados dentro del Politécnico. La complementación de fuentes nos permitió no caer

⁶ Este enfoque que proponemos surgió en nuestra primera aproximación al tema: *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* (Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010), 214-219, 383-387, 443-446, 504-523.

⁷ Ximena Pachón, "La Casa de Corrección de Paiba en Bogotá", en *Historia de la infancia en América Latina*, coordinado por Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Manarelli, (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007), 323-340.

⁸ De gran utilidad resultó el catastro documental realizado por Ángela Vergara Marshall y publicado como anexo en su texto *Represión, reeducación y prevención. Concepciones sobre la delincuencia infantil, Chile (1900-1950)* (Santiago: Informe becaria residente en investigación, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996), 62-114. Con él, pudimos orientar la búsqueda entre cientos de volúmenes.

en descripciones muy simplificadas de la institución, como ocurría con la prensa, que solía prestarle atención en coyunturas críticas o cuando estallaba algún escándalo.

Hemos identificado cuatro etapas, cuya descripción dio origen a sucesivos capítulos. Primero veremos la instalación del Politécnico, en 1929 y sus primeros años. En el segundo capítulo, seguiremos el rastro a una etapa de sucesivas reestructuraciones, después de la crisis de 1931. En el tercero, nos concentraremos en las décadas de 1950 y 60, hasta el Golpe de Estado de 1973. Finalmente, daremos un vistazo al ocaso de la institución y la experiencia que surgió en su reemplazo.

1. Los primeros pasos

A fines de 1928, la recién creada Dirección General de Protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, asumió la tarea de “atender al cuidado personal, educación moral, intelectual y profesional de los menores abandonados, delincuentes o en peligro moral o material”. Para ello debía protegerlos a través de medidas de previsión, reeducación o asistencia, o ejerciendo su acción educativa respecto de los padres o guardadores (art. 1). Bajo su administración quedaron los reformatorios, que sustituyeron las escuelas de reforma.⁹

Fue la propia Ley de Protección de Menores de 1928, promulgada el 18 de octubre, la que dio vida al Politécnico, que definió como un “reformatorio de carácter industrial y agrícola, para niños varones”, que debía desarrollar sus actividades “en ambiente familiar” (art.10).¹⁰ Su denominación completa era Politécnico Elemental de Menores “Alcibíades Vicencio”. El nombre de la nueva institución aludía al médico, impulsor de la educación física y manual y fundador de los Boy Scouts en Chile, Alcibíades Vicencio, fallecido prematuramente, en 1913. Vicencio contaba con gran prestigio y era uno de los referentes de la educación pública y laica, sobre todo para los promotores de una reforma que dejara atrás los vicios de la pedagogía tradicional.¹¹

⁹ Decreto 2531, 24/diciembre/1928, *Diario Oficial*, 9/enero/1929, Reglamento para la aplicación de la Ley de Protección de Menores (4447).

¹⁰ Ley 4447, de Protección de Menores, 18/octubre/1928, *Diario Oficial*, 23/octubre/1928, art.10.

¹¹ Jorge Rojas Flores, *Los boy scouts en Chile, 1909-1953* (Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dibam, 2006), 16-28.

Con esto se dio inicio a la instalación, bajo el gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931), de un sistema de protección de menores, que buscaba terminar con lo que se consideraba un modelo penal fracasado, que se limitaba a reprimir y encarcelar, sin enfrentar la delincuencia en sus causas profundas. En las décadas anteriores, varios abogados, educadores y médicos (algunos de ellos con formación en psicología y psiquiatría), impregnados de las nuevas ideas en circulación, habían puesto en evidencia las condicionantes sociales, culturales y biológicas que explicaban la pobreza, la marginalidad y el crimen. Los ejemplos a seguir eran varios, porque el proceso de reformas que se vivió en Chile se desarrollaba en forma paralela en otros países. A nivel internacional, la Sociedad de las Naciones (1919) incluyó la protección a la infancia como una de sus prioridades. En América Latina, el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1927), con sede en Montevideo, impulsó la coordinación entre los expertos, labor que antes habían cumplido los congresos científicos. Quizás el más cercano ejemplo que sirvió de modelo fue la Colonia Hogar Ricardo Gutiérrez de Buenos Aires, cuya experiencia se conoció en Chile con cierto detalle.¹²

La etapa fundacional del Politécnico estuvo dirigida por el profesor Mario Inostroza, quien vivió la transición de la antigua Escuela de Reforma, que también dirigió, al nuevo Politécnico. Al parecer, hubo cierta continuidad entre ambas experiencias, cuando menos desde 1921, cuando se hizo cargo Francisco Rodríguez, el primero en ese puesto que tuvo estudios en criminología.¹³ Como parte de ese proceso, algunos cambios se introdujeron en la Escuela, haciéndose cada vez más profesional y científico su funcionamiento. Con la llegada de Mario Inostroza, en 1927, esto se acentuó. Bajo su dirección, por ejemplo, se ensayó la edición de un periódico a cargo de los propios muchachos, que se llamó *La semana escolar*, que circuló entre 1927-1928, sacando más de sesenta números. Con ello se seguían las ideas de la Escuela Activa. Al instalarse el Politécnico, la experiencia tuvo continuidad a través de *Nuestros ideales*, que salió entre 1929 y 1931. En cuanto al contenido, en ambos casos los muchachos describían las actividades deportivas, de los talleres, la granja y los paseos, además de publicar poemas y breves ensayos.¹⁴ La brigada scout también había surgido en 1927, bajo el nombre de Brigada

¹² *Boletín de la Dirección General de Protección de Menores*, Santiago, n° 2, octubre/1929, 171-177.

¹³ Rojas, *Historia de la Infancia*, 383-384.

¹⁴ En ambas publicaciones se mencionaba a Mario Inostroza como director del establecimiento. *La semana escolar*, Santiago, 1927-1928; *Nuestros ideales*, San Bernardo, 1929-1931.

Escuela de Reforma. Tras el traslado a San Bernardo, se transformó en la Brigada Cerro Negro.¹⁵

Sin embargo, el Politécnico también trajo consigo cambios importantes, como lo expresó un alumno que relató brevemente la experiencia del traslado desde las antiguas dependencias, en Quinta Normal, a las nuevas, en el fundo de Cerro Negro, en San Bernardo. El mobiliario fue transportado por ferrocarril, con ayuda de profesores e internos. Los muchachos partieron en cuatro “góndolas”, el 31 de diciembre de 1928. En medio de un entorno campestre, todo fue distinto: “desapareció el antiguo régimen”, y la vida fue “más llevadera”.¹⁶ Curiosamente esa fecha, la de la instalación efectiva del Politécnico, no fue considerada para la celebración del aniversario, sino el 18 de octubre, cuando se promulgó la ley.¹⁷ En octubre de 1929, al cumplir un año la nueva normativa, se organizó una ceremonia y visitaron el lugar varias altas autoridades junto a periodistas, mientras Andes Film grabó algunas escenas.¹⁸

El profesor Inostroza fue el protagonista de esta primera fase, al parecer marcada por una estrategia pedagógica experimental (en 1928 se comenzó a aplicar una Reforma Educacional que resultó bastante controvertida) y quizás también por sus simpatías socialistas.¹⁹ Ya en el primer año, en la escuela del Politécnico se comenzó a aplicar el método Decroly y el Montessori; y se dieron los primeros pasos del Gobierno Escolar, para llegar más adelante a la República Escolar. El aspecto más débil eran las instalaciones, todavía muy precarias (debió construirse un comedor para doscientos alumnos; y un dormitorio para esa misma cantidad de personas). A pesar de esta dificultad, a lo largo de 1929 se publicó el periódico escolar, se hicieron competencias deportivas, se lograron proyectar 60 películas y comenzaron a funcionar varios talleres (imágenes 1, 2, 3 y 4). A fines de 1929, según el registro oficial, había 223 alumnos. A comienzos de año habían llegado 159 desde la Escuela de Reforma, a los que sumaron 151 enviados por el Juez de Menores. De esa

¹⁵ *Nuestros Ideales*, San Bernardo, n° 1, 21/mayo/1929, 5; n° 3, 29/junio/1929, 8.

¹⁶ *Nuestros Ideales*, San Bernardo, n° 1, 21/mayo/1928, 4.

¹⁷ *Nuestros Ideales*, San Bernardo, n° 5, 18/septiembre/1929, 9.

¹⁸ *Nuestros Ideales*, San Bernardo, n° 7, 15/noviembre/1929, 3.

¹⁹ Quizás su inclinación por el socialismo se produjo tras la crisis de 1931. Fue militante de la Acción Revolucionaria Socialista en 1932 (compuesta por varios ex militantes anarquistas) y luego del Partido Socialista de Chile en 1933. Véase Julio César Jobet, *El Partido Socialista de Chile* (Santiago: Ediciones Prensa Latinoamericana, 1971), t.1, 66. Sobre la Reforma Educacional de 1928, Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas* (Santiago: PIIE, 1987), 219.

población, algunos habían egresado y otros 66 se habían fugado.²⁰ Esta última cifra resulta bastante alta en relación con el total.



Imágenes 1 y 2: Brigada de Boy Scouts Cerro Negro y Taller de Sastrería. Ambas en *Nuestros ideales*, San Bernardo, n° 9, 15/diciembre/1929, 6-7.

Imagen 3: Sección cultivos. *Nuestros ideales*, San Bernardo, n° 10, marzo/1930, 14.

Imagen 4: Grupo de alumnos y su profesora. *Nuestros ideales*, San Bernardo, n° 23, junio/1931, 6.

Al promulgarse la Ley de Protección de Menores en 1928, predominaba un balance crítico sobre los reformatorios tradicionales. Por ello, junto con el Politécnico surgieron varios hogares más pequeños (algunos subvencionados, otros estatales, también de Carabineros) como la Escuela Hogar Presidente Ibáñez; el Hogar Javiera Carrera; el Hogar Ministro Koch; el Hogar Camilo Henríquez, en Los Guindos; y la Escuela Hogar Gabriela Mistral, en Limache, que recibían a no más de 20 o 30 niños o niñas cada uno.²¹

Según el reglamento que se dictó en 1929, el Politécnico podía recibir un máximo de 600 muchachos (art.76), es decir, mucho más que todos los restantes hogares, aunque no hay indicios que alguna vez haya alcanzado ese

²⁰ Archivo Nacional-Ministerio de Justicia (en adelante ANMJ) vol. 4014, Oficios 1061-1170 (1930), oficio N°1161 25/julio/1930 y antecedente (memoria de la Dirección General de Protección de Menores).

²¹ Vergara, *Represión*, 34-35, 48.

límite. Las actividades debían desarrollarse en un “ambiente familiar, sano y sencillo para formar o corregir, convenientemente, la personalidad moral de los menores” (art. 74). El plan de enseñanza incluía el ciclo completo de instrucción primaria, es decir, hasta sexto grado; el primer grado de enseñanza industrial; el programa de las escuelas prácticas de agricultura; y la enseñanza musical correspondiente al grado elemental del Conservatorio (art. 75). El reglamento contemplaba la acción docente de la escuela (aunque a nivel administrativo ésta era anexa), cuyo encargado era responsable del cumplimiento del programa de estudios, del acceso a películas y libros adecuados y de la publicación del periódico (si bien en la dirección y redacción debían intervenir los alumnos) (arts.124). Adicionalmente se incluyó la formación técnica, a cargo de la Sección Agrícola, que administraba la lechería, la avicultura, la chacra, la huerta y la arboricultura, y la Sección Talleres, de la cual dependía la imprenta, la carpintería, la sastrería y la zapatería, y otras especialidades que se fueron agregando (arts. 130-133).

A cambio de los trabajos realizados, los muchachos debían recibir un sueldo: una parte pasaba a una cuenta de ahorro, y el resto a una “cuenta corriente” interna, con la cual se podían hacer compras en el almacén del Politécnico, a través de vales emitidos por la Tesorería (arts. 100-107). Las causales de ingreso (que, como veremos, eran bastante amplias) tenían que mantener en reserva y estaba prohibido comentarlas y hacer distinciones entre los internos (art. 88). Probablemente por esa razón no había segregación interna. El rango de edades era bastante amplio, de 9 a 19 años (art. 77). En este aspecto sí se produjo una relativa separación por edades.

Según el reglamento, el Politécnico aplicaba un sistema de premios y castigos. Las distinciones iban desde una mención en el periódico del establecimiento, felicitación ante sus compañeros, salidas fuera del recinto (exposiciones, museos, circo, campeonatos deportivos, excursiones, cine), un diploma y permiso para visitar a su familia (art. 98). Entre los castigos también existía una escala ascendente: amonestación privada, privación de recreo, fiestas y salidas, suspensión de visitas, aislamiento, “encierro en la cámara disciplinaria”, disminución del sueldo, suspensión de la cuenta corriente y pérdida de sus fondos en caso de fuga (art. 99). A primera vista, el establecimiento seguía, sin muchas modificaciones, la rígida disciplina de un reformatorio.²² Sin embargo, como veremos a lo largo de este trabajo, desde

²² Ángela Vergara y Ana María Fariás, esta última basándose en gran medida en el trabajo de Vergara (*Represión*, citado), describen el Politécnico como una institución con disciplina rígida, semejante a una cárcel (las fugas habrían sido un síntoma de ello), continuando el modelo de la Escuela de Reforma. Véase Fariás, “El difícil camino” 210-214.

temprano el Politécnico adquirió cierta fama de ser menos coercitivo que otros establecimientos, poniendo mayor atención a sus propósitos reeducativos.

En el plano que se conserva de las primeras instalaciones, podemos apreciar la estructura que se proyectaba para la Casa de Ingreso, que incluía un vestíbulo central, y tres dormitorios colectivos: dos de ellos tenían siete camas cada uno, mientras el tercero era de cinco. Adicionalmente había nueve dormitorios individuales, quizás para el personal de turno o bien para niños que necesitaban más privacidad. Estaba prevista una “cámara disciplinaria”, de 2,5 por 2,5 metros (imagen 5). No hay claridad sobre cuándo se construyó este edificio, pero a fines de 1931 ya estaba siendo habitado.²³ En el plano general de las instalaciones, los diferentes espacios esperaban acoger a 600 internos, con lugares para los hogares, los talleres, la escuela, un hospital e incluso un estadio, todo ello conectado por asoleadas arboledas (imagen 6). El diseño incluía un espacio central, bautizado como Plaza Ministro Koch, y una calle principal que conectaba la entrada con la plaza, denominada Avenida Presidente Ibáñez.²⁴ Hasta ahí la planificación que estuvo en la mente de los proyectistas. Sin embargo, como ocurrió en otros casos (quizás el más conocido haya sido la Ciudad del Niño Presidente Ríos, inaugurada en 1943), la realidad fue algo distinta. Según un relato de 1949, el Politécnico funcionó con instalaciones provisionales cuando menos durante veinte años y poco de lo planificado se llevó a la práctica.

²³ Así se señala en *Nuestros Ideales*, San Bernardo, n° 28-29, noviembre-diciembre/1931, 13.

²⁴ *Nuestros Ideales*, San Bernardo, n° 1, 21/mayo/1929, 7.

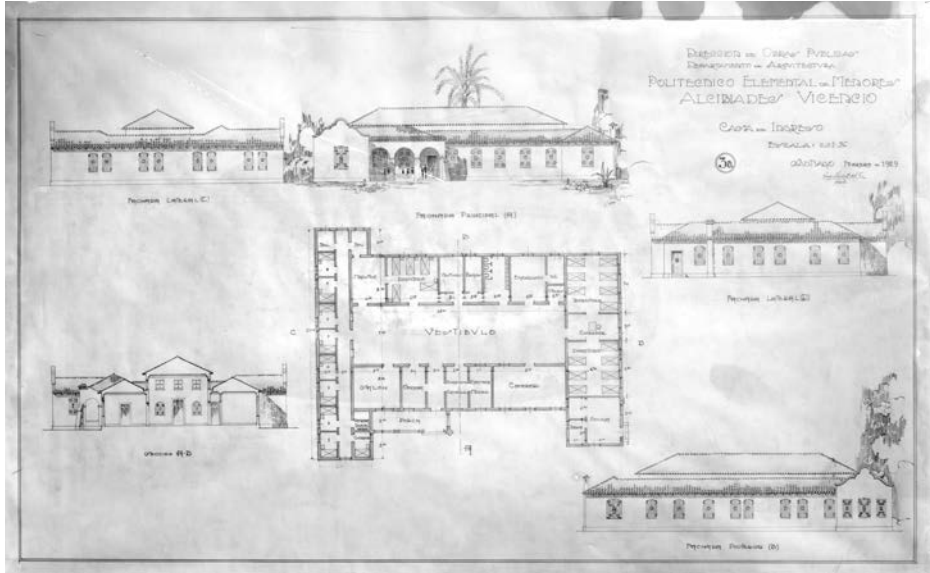


Imagen 5: Plano de Casa de Recepción, Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Departamento de Arquitectura, Ministerio de Obras Públicas.

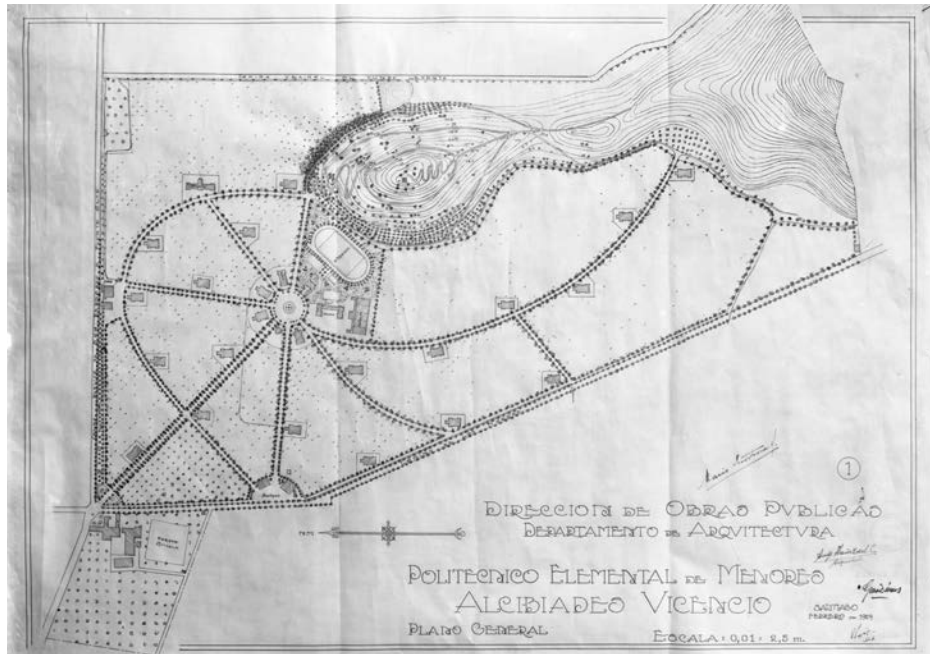


Imagen 6: Plano General, Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio. Departamento de Arquitectura, Ministerio de Obras Públicas.

2. Críticas y denuncias

La caída del gobierno de Carlos Ibáñez en 1931, la crisis económica que la acompañó y el clima de agitación social hicieron compleja la vida del Politécnico. Posiblemente esta suma de factores ayuda a explicar la ausencia de recursos en los años 30, que dejaron el proyecto a medias, sin la infraestructura necesaria y con serios problemas presupuestarios. A la abundancia de recursos que caracterizó el año de fundación, en 1928, le siguió un largo período de restricciones. Con ello, también surgieron las críticas.

Ya en 1929 *Las Últimas Noticias* había hecho acusaciones contra la Casa de Menores, al detectarse castigos físicos dados a conocer por algunos muchachos en la “visita semestral de cárceles”. Lea Plaza respondió defendiendo las medidas disciplinarias aplicadas, las que podían incluir “castigo físico razonable y moderado”. Las argumentaciones del Director General de Protección de Menores daban cuenta de la tolerancia que tenían estas prácticas al más alto nivel. El reportaje periodístico terminó abruptamente en un sospechoso silencio.²⁵ Sin embargo, las acusaciones no tocaban al Politécnico, por lo menos hasta entonces.

Esto vino a cambiar tras la caída de la Dictadura de Ibáñez, a mediados de 1931, cuando Mario Inostroza fue objeto de denuncias, en septiembre y octubre de ese año.²⁶ En el Congreso, las acusaciones fueron canalizadas por el diputado Manuel Jorquera. Algunas tenían relación con malos manejos administrativos y defraudación al fisco. Otras, más vagas, mencionaban el abandono material y moral de los internos, quien habían llegado a realizar “actos depravantes contra natura”. También se acusaba a algunos empleados subalternos de aplicar castigos corporales. Finalmente, algunos denunciantes se quejaron de la persecución en su contra.²⁷ La reorganización que se ordenó a fines de 1931 (al parecer, con Inostroza todavía en el cargo) implicó el término de varias iniciativas. *Nuestros ideales*, por ejemplo, dejó de publicarse por esa razón.²⁸ La brigada de boy scouts también parece haberse disuelto en esa coyuntura.

²⁵ *Boletín de Sesiones*, Diputados, 2/febrero/1932, 3368-3371.

²⁶ *El Clarín*, San Bernardo, 31/octubre/1931, 3.

²⁷ *Boletín de Sesiones*, Diputados, 2/febrero/1932, 3368-3378.

²⁸ Así se indica en *Nuestros ideales*, San Bernardo, n° 30, febrero/1934, p.8. El último número de noviembre-diciembre de 1931 era el n° 28-29.

En abril de 1932, el Politécnico hizo noticia debido a serios incidentes que la prensa siguió con atención. Todo se originó por la salida de Inostroza, tras un sumario que lo acusó de irregularidades graves y de aplicar un régimen de “libertinaje”. Tres jefes de taller (Candia, Riquelme y Mazuela) testificaron en su contra, aunque todo hace suponer que Lea Plaza estuvo detrás de las denuncias. Finalmente el director debió salir de su cargo y en marzo fue nombrado en su lugar el profesor Jorge Brañes, quien aplicó algunas medidas poco populares, como reducir la ración de comida, por parecerle excesiva. Es probable que la crisis económica que afectaba al país haya llevado a una reducción del presupuesto de la institución. Los funcionarios que se habían opuesto a Inostroza regresaron a sus puestos (inicialmente habían sido suspendidos por orden ministerial) lo que generó incidentes con los estudiantes y funcionarios que rechazaron el reintegro. Hubo golpes y acusaciones cruzadas sobre quiénes habían originado la agresión.²⁹

Los hechos más graves se produjeron del 11 al 13 de abril. Un grupo de alumnos dialogó con el gobernador de San Bernardo y el director del establecimiento y se comprometió a entregar un petitorio por escrito, pero al hacerlo fueron detenidos y llevados a la Casa de Reforma. Allí habrían sido agredidos, según acusaron a la prensa.³⁰ Lea Plaza, ante la imposibilidad de controlar la situación, había dictado medidas enérgicas: permitió que vigilantes de Prisiones se sumaran al esfuerzo de mantener el orden; y autorizó el traslado de alumnos fuera del recinto, la suspensión de funciones a algunos funcionarios y el uso de la fuerza pública si fuera necesario. Además, recomendó al director implantar transitoriamente una “severa disciplina”.³¹

En los días siguientes, Gendarmería y Carabineros comenzaron a custodiar el recinto. Finalmente, todo el personal fue suspendido a excepción de Brañes.³² Este último no llegó a permanecer en su cargo por mucho tiempo, ya que poco después falleció. Su reemplazante, Fernando Martínez Monreal, designado en julio de 1932, despidió a todo el personal anterior por su

²⁹ “Las incidencias en el Politécnico Alcibíades Vicencio. Estableciendo la verdad”, Inserción firmada por Lea Plaza, en *El Diario Ilustrado*, Santiago, 22/abril/1932, 4. Al parecer Brañes no estaba de acuerdo con el retorno de los tres maestros, lo que habría comunicado a Lea Plaza, aunque acató la decisión. *El Mercurio*, Santiago, 20/abril/1932, 15. Una entrevista a Brañes en *El Clarín*, San Bernardo, 23/abril/1932, 1. La salida de Inostroza en *El Clarín*, San Bernardo, 9/abril/1932, 5.

³⁰ *El Diario Ilustrado*, Santiago, 16/abril/1932, p1-2; 18/abril/1932, 3.

³¹ ANMJ, vol. 4229, Oficios 471-625 (1932), oficio N°510, 20/abril/1932 (antecedente, oficio de Lea Plaza, 15/abril/1932) y oficio n° 542, 27/abril/1932 (antecedente: oficio de Lea Plaza, 19/abril/1932).

³² *El Diario Ilustrado*, Santiago, 24/abril/1932, p13; *El Mercurio*, Santiago, 20/abril/1932, 15.

falta de preparación.³³ Aunque desconocemos detalles de su paso por la institución, una crónica periodística enfatizaba el sentido educacional que quiso imprimirle, sin “rejas hostiles” ni “altos y pavorosos muros”.³⁴

Estando recién asumido, Martínez recibió una denuncia que dejó al descubierto algunas prácticas al interior del Politécnico entre los mismos muchachos. Ramiro Pizarro, un niño de 9 años, acusó haber sido presionado por un grupo de alumnos mayores para practicar la “cuina”, ritual generalizado hasta el año anterior para quienes recién ingresaban, como era su caso. Según la investigación que se realizó, la “cuina” consistía en “realizar la sodomía”. El niño ya había sido advertido por un mayor que si le proponían “hacer la cuina”, él se negara y los acusara. Al seguir el consejo, lo amenazaron si denunciaba el hecho. Si se comportaba como “sapo” (delator) lo llevarían al cerro y le bajarían los pantalones. El mismo grupo le preguntó si le gustaba el “káiser”, en referencia al pene. A partir de entonces, hubo hostigamiento, pero los hechos no pasaron a mayores. Ante el juez, Ramiro declaró no saber qué era la “cuina”, aunque suponía que era una “cochinada”. A raíz de la investigación, se aclaró que esta práctica antes era habitual, pero ya no se realizaba debido a la mayor vigilancia. Para ello, se habían creado pequeños grupos de muchachos, a cargo de un inspector. El director atribuía todo a que los muchachos llegaban con ese “vicio”.³⁵ En ninguna denuncia posterior se volvió a hablar de una práctica generalizada. Posiblemente las medidas que se adoptaron, así como la aparición de los hogares, fueron desterrando estos verdaderos rituales de iniciación homosexual.³⁶

En noviembre de 1933 se cuestionó la dirección de Martínez y se le responsabilizó de la “desorganización” del establecimiento, así como de la “total indisciplina” de los alumnos. La reorganización quedó a cargo del almirante Andonaegui, conocido entre las organizaciones de protección a la infancia.³⁷ Como se ve, cuando menos en los años 30 el cuadro era complejo dentro del Politécnico. La administración del predio agrícola era

³³ ANMJ, vol. 4220, Providencias 4365-5232 (1932), Providencia n° 5114, 22/diciembre/1932.

³⁴ *El Clarín*, San Bernardo, 15/octubre/1932, 5. Una breve descripción de la buena organización interna, observada por tres periodistas, en *El Clarín*, San Bernardo, 21/enero/1933, 4.

³⁵ ANMJ, vol. 4220, Providencias 4365-5232 (1932), Providencia n° 5113, 22/diciembre/1932, denuncia de Tomás de la Puente.

³⁶ A diferencia de un simple acto de violación, acá se puede apreciar que los muchachos mayores intentaban presionar para que los más pequeños aceptaran.

³⁷ La remoción de Martínez y el nombramiento de Andonaegui se produjo en noviembre de 1933. ANMJ, vol. 4347 Oficios t.11 1445-1592 (1933), oficio n° 1543, 9/nov/1933 y antecedentes. El diputado radical Carlos Cuevas destacó positivamente la breve administración del almirante Carlos Andonaegui Guarda. *Boletín de Sesiones*, Diputados, 10/enero/1937, 2063-2065; 24/agosto/1937, 2433-2440. También en *El Clarín*, San Bernardo, 4/noviembre/1933, 4.

difícil, el personal a cargo de los muchachos no era siempre idóneo y los nombramientos quedaban sometidos a la arbitrariedad de una “máquina política”, puesta al servicio del gobierno de turno. Además, el sistema interno era considerado excesivamente liberal.³⁸ El ambiente de cuestionamiento llevó a que algunos idealizaran la antigua Correccional. En un artículo publicado en *El Diario Ilustrado*, Rafael Corvalán Cordero propuso volver al régimen estricto y “exitoso” de la Escuela de Reforma, antes de su reestructuración en 1921.³⁹

La reorganización encabezada por Andonaegui, en calidad de director interino, fue bien recibida por la prensa local, a la espera del nombramiento del director en propiedad. La exitosa celebración de la Navidad de 1933 fue un ejemplo de ello.⁴⁰ Además, intentó retomar algunas actividades que habían quedado interrumpidas. Por ejemplo, en 1934 volvió a publicarse *Nuestros ideales*.⁴¹ También de ese año data la reconstitución del scoutismo, esta vez con el nombre de Brigada Scout del Politécnico.⁴² A fines de ese año se había nombrado al nuevo director titular, Roberto Poblete, aunque su permanencia fue breve.⁴³

La época de crisis pareció quedar atrás con la llegada del nuevo director Arturo Reñasco de la Puente, en 1935. El diputado Carlos Muller, en una intervención sobre el niño abandonado, puso al Politécnico como ejemplo de intervención estatal, una verdadera “urbe de los niños”, que realizaba una “obra de enorme trascendencia social”. Destacó la “misión abnegada y ejemplar” de sus profesores normalistas; la “admirable” constitución de numerosas casas hogares (al parecer, no tan numerosas, como veremos más adelante), donde se distribuían las labores domésticas. También resaltó otras iniciativas: la Escuela Granja; el Tribunal de Sanciones; el Centro Cultural; la Brigada de Boy Scouts; la Guardia Cívica; la Cruz Roja; la Biblioteca Infantil y la Terraza-Escuela al aire libre. Muller le atribuía gran mérito al director Arturo Reñasco, profesor de gran cultura y versación técnica en la protección del niño, adquirida a través del estudio y sus múltiples viajes.⁴⁴

³⁸ *El Clarín*, San Bernardo, 11/noviembre/1933, 3; 14/julio/1934, 3; 21/julio/1934, 3.

³⁹ *El Diario Ilustrado*, Santiago, 15/diciembre/1933, 3.

⁴⁰ *El Clarín*, San Bernardo, 30/diciembre/1933, 1.

⁴¹ Se retomó la numeración de la última publicación de 1931, tras quedar suspendida.

⁴² En 1944 celebraba diez años de vida. *La Opinión*, San Bernardo, 27/mayo/1944, 1

⁴³ No tenemos mayores referencias de Poblete. *El Clarín*, San Bernardo, 14/julio/1934, 3; 21/julio/1934, 3.

⁴⁴ *Boletín de Sesiones*, Diputados, 17/junio/1936, 958-959. La intervención de Muller habla de Guardia Civil, aunque al parecer se denominaba Guardia Cívica, como veremos más abajo.

Al parecer, no todo fue producto de la iniciativa de Reñasco. La visita que hizo Lea Plaza a varias experiencias en Argentina, Brasil y Uruguay en 1935 influyó en algunos cambios que se introdujeron en el Politécnico. Por ejemplo, se decidió incorporar el modelo familiar, considerado en el proyecto inicial, aunque sin implementar hasta entonces, salvo para los más pequeños. Aunque era más costoso, resultaba más efectivo. Por razones prácticas, se consideró combinar este modelo con el sistema “concentrado”. En el informe que presentó, Lea Plaza propuso dar mayor participación a los propios internos en las labores de construcción de los nuevos recintos, siguiendo el modelo de algunas “colonias” visitadas (imagen 7).⁴⁵ En el resumen de las actividades de 1935, Reñasco describió varias innovaciones introducidas ese año, aún más ambiciosas. Al Hogar Infantil (rebautizado como Escuela Granja), creado en 1931, se le sumaron otros cuatro hogares: Las Brisas, El Progreso, El Rincón y La Bodega. Los alumnos más destacados pasaron a integrar el Cuerpo de Brigadieres, a quienes se les confiaban tareas especiales, como integrar el Tribunal de los Cinco (encargado de aplicar justicia) y administrar el Economato. La Guardia Cívica, por su parte, estaba a cargo de vigilar el predio y evitar el ingreso de personas para robar. Según relató el director, la inclusión de los alumnos en el “engranaje directivo” generó resistencias en algunos que pretendían ser reeducadores, sin serlo realmente, viendo en todo esto un “hálito revolucionario”.⁴⁶ No tenemos mayores referencias al respecto. Sin embargo, a comienzos de 1936, Lea Plaza informaba con orgullo los avances alcanzados, en el sistema familiar, en la escuela, en la eliminación de los estudiantes “anormales”, sin mencionar las restantes innovaciones, aunque tampoco reprochando sus alcances. También destacaba los elogios de varias delegaciones sudamericanas que habían visitado el Politécnico.⁴⁷

⁴⁵ ANMJ, vol. 4592, Oficios originales t.12 1334-1459 (1935), oficio n° 1348, 15/nov/1935 y antecedente (informe de Lea Plaza, sin fecha).

⁴⁶ *Boletín de la Dirección General de Protección de Menores*, n° 8, diciembre/1935, 850-875.

⁴⁷ ANMJ, vol. 4714, Oficios originales t.3 291-419 (1936), oficio n° 354, 31/marzo/1936 y antecedente (oficio n° 231 de Lea Plaza, 16/marzo/1936).

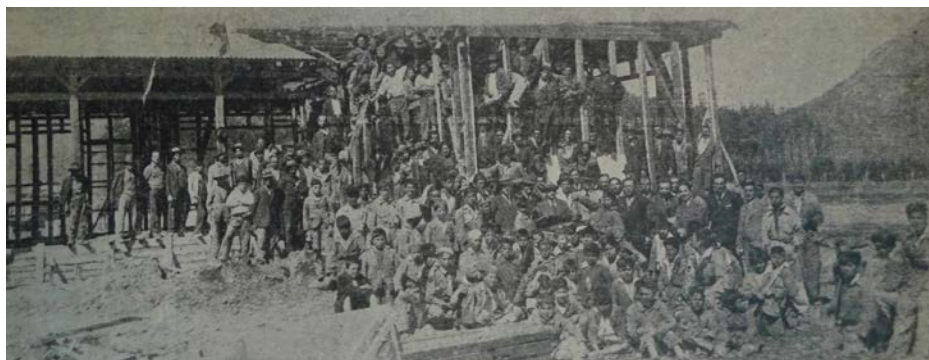


Imagen 7: Fiesta del "tijeral" de la nueva escuela, con la participación de funcionarios, alumnos e invitados. Al parecer, los muchachos tuvieron participación en la construcción. *Boletín de la Dirección General de Protección de Menores*, Santiago, nº 8, diciembre/1935, 871-872.

Todo vino a cambiar al año siguiente, a raíz de una denuncia contra el director Reñasco, que llevó a su destitución en junio de 1937. Algunos periódicos hablaron de "actos inmorales", mientras otros fueron más directos al acusar al director de "vicios infames" y "actividades homosexuales con los menores internos". Las acusaciones habrían sido presentadas por profesores y un grupo de alumnos. Se anunció que el caso se resolvería en tribunales, aunque finalmente no se llegó a nada y en 1939 Reñasco fue rehabilitado.⁴⁸ No todos los estudiantes respaldaron las denuncias. Con ocasión de la renuncia forzada, un grupo de internos apoyó al director saliente y hubo un conato de "revuelta" o "levantamiento", en palabras de la autoridad. Nada de esto trascendió a la prensa. Ante el temor de que se sumaran los 400 alumnos (se reconocía que había un "estado de efervescencia" en su interior), carabineros detuvo a los cabecillas, pudiendo controlar la situación.⁴⁹ Como desconocemos las denuncias en detalle, es complejo llegar a conclusiones definitivas. Pudieron ser verídicas las acusaciones, o quizás fue alguna evidencia de su homosexualidad lo que desató cierta persecución en su contra. Lo que parece más claro es que Reñasco se ganó el respaldo de los muchachos y cuando menos un sector importante rechazó su salida, posiblemente porque esto

⁴⁸ Algunos antecedentes en *El Mercurio*, Santiago, 2-4 y 6/junio/1937; *La Nación*, Santiago, 2-5/junio/1937; *El Imparcial*, Santiago, 31/mayo/1937; 1-3/junio/1937; *La Hora*, Santiago, 1-3/junio/1937; *La Idea*, San Bernardo, 29/mayo/1937; 5/junio/1937; *Boletín de Sesiones*. Diputados, 1/junio/1937, 253-254; 2/junio/1937, 301-303; 24/agosto/1937, 2433-2440. La rehabilitación (que implicó una indemnización por los sueldos que dejó de percibir) es mencionada en *Boletín de sesiones*, Diputados, 29/diciembre/1941, 1791. Al cierre de este artículo, hemos podido ubicar las dos causas judiciales contra Reñasco, las que esperamos estudiar con mayor detalle en otro texto.

⁴⁹ ANMJ vol. 4859, Providencias 1854-2899 (1937), Providencia nº 2534 7/junio/1937; Providencia nº 2535 7/junio/1937.

podía implicar el fin de las reformas introducidas por el director. Aunque no sabemos el destino de cada una de esas iniciativas, de varias de ellas no se volvió a hablar, lo que parece indicar que fueron eliminadas.⁵⁰ Definitivamente los internos no eran simples espectadores de lo que ocurría en la institución, aun que tampoco su voz era siempre escuchada.

A consecuencia de todo esto, una comisión parlamentaria visitó el Politécnico y constató la “pésima situación” en que se encontraba. A primera vista su pobreza era “pavorosa”. Aunque algunas construcciones eran modernas, las salas de clase y los dormitorios eran sucios, fríos y de material ligero.⁵¹

Tras la salida de Reñasco, su sucesor, Oscar Cuadra Pacheco, no logró aquietar las aguas. Pronto surgieron cuestionamientos a su nombramiento, por haber predominado criterios políticos. Se le acusaba de permitir castigos corporales, autorizar el consumo de cigarrillos, malos manejos administrativos, persecución a quienes no eran de su partido e intentos de desacreditar a los profesores.⁵² Su salida se produjo a comienzos de 1939, y seguramente detrás de ella hubo alguna motivación política, porque Cuadra no pertenecía al Frente Popular y había sido nombrado por Alessandri.⁵³

Cuadra se defendió argumentando que muchas medidas para salir de la crisis que había propuesto a la Dirección General de Protección de Menores, encabezada por el poderoso Hugo Lea-Plaza, no habían sido adoptadas. Entre ellas, estaba la de sancionar a funcionarios que no cumplían con sus deberes. Por tanto, era el propio Lea Plaza quien debía hacerse responsable del estancamiento de la institución al haber “tolerado y ayudado al personal faccioso”. Lea Plaza suspendió de su cargo a Cuadra e intervino el Politécnico el 2 de enero, asumiendo personalmente la dirección. Ese día se notificaron incidentes: los enardecidos alumnos atacaron a Lea Plaza y lo obligaron a retirarse. Al parecer, habría circulado la información de que todos los

⁵⁰ El sistema de hogares se mantuvo, aunque los nombres cambiaron. No tenemos noticias posteriores del Tribunal de los Cinco, de la Guardia Cívica, tampoco del Cuerpo de Brigadieres.

⁵¹ *Boletín de sesiones*, Diputados, 16/agosto/1937, 2050-2051

⁵² Un listado de acusaciones en *La Idea*, San Bernardo, 20/mayo/1939, 3. Los cuestionamientos del diputado César Godoy al irregular nombramiento de Óscar Cuadra en *Boletín de Sesiones*, Diputados, 24/agosto/1937, 2433-2440. Respecto a su gestión: Diputados, 23/agosto/1938, 2396-2398; 20/agosto/1947, 1530.

⁵³ *La Opinión*, San Bernardo, 6/mayo/1939, 2; En 11/nov/1939 el periódico cuestionó la mezquindad de no reconocer la trayectoria de Cuadra. El periódico radical *La Idea*, en cambio, lo atacó, vinculándolo con un partido célebre por su falta de honestidad (posiblemente en referencia al Partido Democrático). Véase *La Idea*, San Bernardo, 24/diciembre/1938, 3; 11/marzo/1939, 3; 18/marzo/1939, 3; 1/abril/1939, 3; 29/abril/1939, 3; 20/mayo/1939, 3. Para *La Idea*, el único director honesto y capacitado hasta entonces había sido Jorge Brañes, quien falleció al poco tiempo de ser nombrado y curiosamente era radical.

internos serían trasladados, lo que desató una masiva fuga. Al ser objetada la resolución por parte de Contraloría, Cuadra recuperó sus funciones el día 12. Al conocerse la noticia, los muchachos organizaron un masivo recibimiento con la participación de la banda del Politécnico, invitando al director a asistir. Al finalizar la actividad, los alumnos acompañaron a Cuadra a su casa, que se ubicaba dentro del establecimiento. Lea Plaza nuevamente instruyó la suspensión del director, invocando, entre otras causales, esta manifestación. Los detractores de Cuadra hablaron de desórdenes y agresiones a un funcionario, lo que parece no haber ocurrido, ya que el parte policial no los mencionó.⁵⁴ En el informe del fiscal que instruyó el sumario, para averiguar sobre las irregularidades denunciadas, algunos muchachos se quejaron de las amenazas y los golpes recibidos por parte del inspector general, si testificaban en contra de algún inspector. Otro relato mencionó la decisión de los muchachos de agredir a quienes los habían hostilizados, lo que había sido impedido por los carabineros instalados de forma permanente dentro del Politécnico.⁵⁵

La crisis hizo resurgir propuestas más autoritarias para frenar la indisciplina. En 1939 el teniente coronel (R) Ricardo Dávila Budge calificó al Politécnico de ser un “foco de irregularidades e inmoralidades”, por el exceso de libertades en su interior. Su plan no surgía de un balance desinteresado, ya que sus opiniones las entregaba en calidad de postulante al cargo de director, para sustituir a Cuadra, aunque sin cumplir con el requisito de ser profesor. Para él, la solución era simple: aplicar un “régimen militar estricto” y nadie mejor que un oficial de Ejército para hacerlo.⁵⁶

Agustín Tapia Fuentes fue uno de los tantos muchachos del Politécnico en esta época. En su caso, estuvo interno entre 1939 y 1946. Según sus recuerdos, por entonces los inspectores no eran reeducadores. Andaban siempre “con su bastoncito en la mano, para mejorar la conducta”. En ese tiempo había “compañías” y no muchos hogares. Cada compañía tenía 60 alumnos y los inspectores hacían turnos cada 48 horas. Eran 4 inspectores por compañía

⁵⁴ ANMJ, vol. 5270, Oficios originales t.2, 201-400 (1939), Oficio n° 212, 8/febrero/1939 y antecedente (oficio de Óscar Cuadra al Ministro de Justicia, 27/enero/1939). *La Opinión*, San Bernardo, 6/mayo/1939, 2. *La Idea*, San Bernardo, 13/mayo/1939, 3; 20/mayo/1939, 3.

⁵⁵ ANMJ, vol. 5269, Oficios originales (1939) t.1 1-200, oficio n° 117, 30/enero/1939 y antecedentes (informe del fiscal, 24/enero/1939 y oficio de Director Orden y Seguridad de Carabineros, 21/febrero/1939).

⁵⁶ ANMJ, vol. 5275, Oficios originales (1939) t.7 1201-1335, oficio 1217, 7/julio/1939, y antecedente: carta de Ricardo Dávila Budge (17/mayo/1939).

y había 5 compañías. Los inspectores eran “cabros más grandes” y más problemáticos.⁵⁷

En 1936 y durante varios años el personal del Politécnico estuvo compuesto de dos profesionales de la salud (un médico y un dentista), un psicólogo (compartido con la Casa de Menores de Santiago), un agrónomo, dos profesores de especialidad (música y dibujo), diez profesores normalistas, seis maestros jefes de taller (de carpintería, zapatería, sastrería, imprenta y encuadernación, herrería y electricidad), un maestro mecánico de automóvil y chofer, y 29 inspectores (ocho inspectores 1ros y 21 segundos), además de un capellán.⁵⁸ En los años siguientes la planta administrativa no incluyó a jefes de hogar, lo que nos hace suponer que estos estuvieron asimilados, a nivel administrativo, a la condición de inspectores.

Desde su creación y hasta los años 70 en el Politécnico funcionó un taller de imprenta que ofrecía servicios externos. Todavía es posible encontrar libros publicados allí, algunos de grueso volumen.⁵⁹ A pesar de las posibilidades que eso generaba para desarrollar publicaciones propias, como lo estimuló la Escuela Activa a través del periodismo escolar, la experiencia de 1927 a 1931, con *La semana escolar* y *Nuestros ideales*, recién se retomó en 1940. Esto fue producto de la administración de Oscar Cerda Díaz, quien se hizo cargo de la dirección del Politécnico en febrero de 1939, permaneciendo en ella por 14 años.⁶⁰ Desde 1940 la imprenta comenzó a sacar *Un paso más* de forma irregular. De él conocemos ocho números, entre octubre de 1940 y diciembre de 1948.⁶¹

La lectura de sus páginas permite tener algunas noticias de la estructura interna del establecimiento. En 1941 solo había tres hogares, que en conjunto sumaban 131 alumnos: el Hogar Infantil Gabriela Mistral; el Hogar Bernardo O’Higgins y el Hogar Vicente Morales. Para cubrir a la totalidad de la

⁵⁷ Agustín Tapia Fuentes, entrevista realizada por Inguiguol Miranda y Caroline Palma. Transcrita en su texto *Abandono social, esperanza y olvido... Politécnico Alcibíades Vicencio, 1929 – 1973* (Santiago: Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Historia y Ciencias Sociales, Universidad Arcis, 2008), 145-155.

⁵⁸ A cargo de la administración estaba el director, el subdirector, un inspector general, un ecónomo, un secretario contador, un portero, un inspector guardalmacén, un bodeguero. *Ley de Presupuesto del Ministerio de Justicia para el año 1936* (Santiago: Talleres Gráficos La Nación, 1935), 38-39.

⁵⁹ En 1942 un estudiante hacía notar, con orgullo, que en el taller habían impreso la revista *Algo*, del Liceo de Hombres de San Bernardo; y un extenso libro de Luis Cousiño MacIver, *Breve curso de medicina legal*, de 361 páginas. *Un paso más*, San Bernardo, n° 6, diciembre/1942, 25.

⁶⁰ Sobre el nombramiento de Cerda, véase *Boletín de Sesiones*, Diputados, 20/agosto/1947, 1529.

⁶¹ De ellos, hemos tenido a la vista cinco números: n° 1 (octubre de 1940), n° 3 (octubre de 1941), n° 6 (diciembre de 1942) y n° 7 (julio de 1944). Un número especial salió en diciembre de 1948.

población del Politécnico, se necesitaban once hogares. Y para contener al máximo que establecía el reglamento, 600 plazas, un total de 20.⁶²

Aunque en *Un paso más*, al igual que antes en *Nuestros ideales*, a los internos se les denominaba siempre “alumnos”, no sabemos si este era el trato común dentro del recinto ni si había diferenciaciones por las causales de ingreso, más allá del reglamento que lo prohibía. En todo caso, rondaba en el ambiente el estigma de haber llegado por orden de un tribunal de menores. No es casual que una delegación del Politécnico haya estado presente, con una revista de gimnasia, en la actividad pública del Segundo Congreso Latinoamericano de Criminología, en la Plaza de la Constitución.⁶³

La gestión de Cerda no estuvo exenta de problemas. Recién asumido, en febrero de 1939, no tuvo mucho respiro. Al mes, ya había funcionarios que pedían su salida. El propio Aguirre Cerda visitó el establecimiento de forma imprevista para informarse.⁶⁴ En los años 40 siguieron las tensiones al interior de la institución. A lo largo de todo el periodo de Cerda, este entró en conflicto con los profesores de la escuela anexa, a la cual asistían los 400 internos. Esta escuela seguía siendo considerada un establecimiento “experimental”, especializado en niños “irregulares”, como otras escuelas similares (en la Casa de Menores, la Ciudad del Niño, etc.). Se desarrollaron varios sumarios y las acusaciones fueron cruzadas. El Ministerio de Educación amparaba a los docentes (con el respaldo de la prensa comunista y cercana, como *El Siglo* y *Las Noticias Gráficas*), mientras la Dirección General de Protección de Menores apoyaba al director. Según se quejaba el diputado conservador Luis Valdés Larraín, el ambiente de “anarquía, relajación e indisciplina” cundía en el Politécnico. De hecho, la campaña en contra del director Cerda habría llegado a difundirse ampliamente entre el alumnado.⁶⁵ En 1947 se reavivó el conflicto, seguramente debido a la presencia comunista en el gobierno.⁶⁶ Detrás de esta rivalidad, al parecer, se expresaban los conflictos entre los funcionarios que dependían del Ministerio de Salubridad, y aquellos que estaban bajo la

⁶² *Un paso más*, San Bernardo, n° 3, octubre/1941, 1.

⁶³ La actividad se realizó el 24 de enero de 1941. *Un paso más*, San Bernardo, n° 3, octubre/1941, 10-11.

⁶⁴ *La Opinión*, San Bernardo, 25/marzo/1939, 1-2; 1/abril/1939, 1. *La Idea*, San Bernardo, 18/marzo/1939, 3. Este último periódico atacó su gestión.

⁶⁵ *Boletín de Sesiones*, Diputados, 20/agosto/1947, 1529-1532. Sobre la calidad experimental de la escuela, véase *Boletín de las escuelas experimentales*, Santiago, N°10, primer semestre/1951, 5-14. Lamentablemente no pudimos profundizar en la influencia que tuvo la experimentación pedagógica en el Politécnico. En 1939 fue nombrado subdirector Rigoberto Arriagada Arriagada, quien permaneció hasta 1968. Arriagada era profesor normalista formado en Chillán, con un curso en la Escuela Experimental Aire Libre en 1927 y luego con experiencia como profesor en la Escuela Especial de Desarrollo hasta 1938. *Mundo Nuevo*, San Bernardo, n° 7, 2da quincena/noviembre/1974, 6.

⁶⁶ *El Siglo*, Santiago, 5/mayo/1947, 7.

tuición del Ministerio de Educación, y, por lo mismo, rechazaban quedar bajo la tutela del director del Politécnico. No tenemos claridad si esto evidenciaba diferencias sobre el peso que se le atribuía a la educación escolar tradicional frente a la formación más práctica que ofrecían los talleres.⁶⁷

El ambiente de Guerra Fría, desde fines de 1947, enrareció el debate y varios profesores del Politécnico fueron destituidos o trasladados por esa razón. Aunque entre ellos había algunos comunistas, todo indica que las medidas disciplinarias también afectaron a docentes de otras orientaciones, ya sea porque despertaban sospechas o porque compartían una similar distancia con la dirección del Politécnico.⁶⁸

En todo caso, mayor polémica generó la política de “puertas abiertas” que seguía aplicando el Politécnico. En un reportaje publicado en *Ercilla* se decía que en algunos casos su acción rendía buenos frutos, pero en otros se transformaba en un verdadero “hotel” para muchachos que escapaban, cometían algún delito y regresaban con sus bolsillos llenos de dinero: “El Politécnico es un potrero abierto. Los menores salen a delinquir y, a veces, vuelven”. El director Oscar Cerda defendía el proyecto, afirmando que las huidas estaban disminuyendo. Además, el artículo precisaba que de los 15 mil menores delincuentes, solo había cupo para un centenar en el Politécnico. Las restantes 300 plazas eran ocupadas por niños que llegaban por vagancia, acusados de “incorregibles” por sus parientes o de haber huido de los hogares provisorios que les habían asignado, al no tener padres. Las cinco construcciones que componían las instalaciones seguían siendo provisorias (barracones de madera), como hacía 21 años, quedando sin cumplir la promesa inicial de levantar 20 departamentos sólidos. Los muchachos, por tanto, se integraban a un medio de “franciscana pobreza”, en medio de un “desolado fundo” de 200 hectáreas.⁶⁹

⁶⁷ El profesor Rómulo Molina, según Roberto Abuín, se habría empeñado en prolongar la escolaridad más allá de sexto grado, algo que los directores del Politécnico no promovían, prefiriendo la formación en oficios. Intervenciones de los profesores Luis Morales y Roberto Abuín en Actas del Concejo Municipal de San Bernardo, Sesión extraordinaria n° 57, 28 de julio de 2015. El profesor Miguel Ángel Rivera, en cambio, no recuerda que haya habido tensión en ese sentido. Al contrario, según él, se habría entendido que eran aspectos complementarios.

⁶⁸ Valentina Orellana Guarello, *Profesores rojos' y 'amenaza soviética'. El alineamiento de la educación y la depuración de las escuelas durante la 'guerra contra el comunismo' en Chile. 1947-1949* (Santiago: Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2013), 142, 155-159.

⁶⁹ *Ercilla*, Santiago, n° 729, 19/abril/1949, 16-17.



Imagen 8: Vista de la puerta de ingreso al Politécnico. Al fondo, se observa el Cerro Negro. *Un paso más*, San Bernardo, N° especial, 24/dic/1948.

3. De internos a inspectores

Agustín Tapia, tras egresar del Politécnico en 1946 (había entrado en 1939), hizo su Servicio Militar en la Escuela de Infantería y luego trabajó de “paco” (policía). En 1951 se produjeron vacantes de reeducadores y Agustín habló con el director Cerda, quien le propuso presentarse. Rindió los exámenes en Santiago y quedó seleccionado. Fueron entre seis y ocho los contratados: “Para nosotros era un prestigio [...] ¿qué cambiamos nosotros los ex-alumnos? Ramón Toro, Emilio Nogales, el que habla, Jeria, Donoso, [Sergio] Ledesma, quien salió de profesor [...], cambiamos el sistema de vida [del] interno. ¿Cuál era el sistema antiguo? El que no obedecía, palo que le llegaba.” El personal en su mayoría estaba compuesto por jubilados del ejército o de carabineros, salvo los jefes de taller (que eran maestros vocacionales) y en la escuela los profesores normalistas.⁷⁰

Los reeducadores como él debían tener buena relación con el equipo de profesores, que sumaban 23 por entonces. Si había algún problema estos los

⁷⁰ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes. El escritor José Donoso escribió un artículo sobre los hogares de menores en 1962 donde confirma esta información sobre el Politécnico. *Ervilla*, Santiago, n° 1431, 24/octubre/1962, 4-5.

llamaban para ayudar a resolverlo.⁷¹ El sistema comenzó a combinar el saber profesional con la experiencia de los ex internos. Al parecer no era extraño que hubiera ex alumnos como maestros de taller. Raúl Iglesias, por ejemplo, ingresó a los 12 años; en 1939 entró al servicio militar y en 1941 se licenció. Tras regresar, el director del Politécnico le propuso quedarse en el taller de imprenta, donde se había especializado.⁷² La novedad era que ocuparan los cargos de jefes de hogar o inspectores.

Agustín Tapia recuerda que había diferencias entre los alumnos que pertenecían a una compañía y los que eran de un hogar. Los primeros dormían en un colchón de paja; mientras los segundos en colchones CIC. En los hogares había mejor alimentación. En el “recinto central” del Politécnico se cocinaba para 150 alumnos. En cambio, en un hogar se hacía para 40 alumnos.⁷³ Damián recuerda algo distinto, aunque es posible que el recuerdo de Tapia hiciera referencia a los años 30, cuando él era interno. Según Damián, la alimentación era común para todo el Politécnico y se repartía tanto a los hogares como a las compañías. Los colchones de paja, por su parte, eran comunes para todos. En su época, el único hogar que destacaba por sus comodidades era el Hogar Modelo, con baño espacioso, espejos individuales, sala de estudio, mesas para cuatro personas, platos de loza, todo reluciente.⁷⁴

Según Tapia, hubo una época de transición. Se pasó del palo y la patada, al ambiente de hogar. En su testimonio no asigna un papel importante a la institución o la nueva estrategia de un director. Su explicación es más personal y vivencial: “Nosotros cambiamos el sistema: los ex alumnos que trabajábamos como inspectores, jefes de hogar. Ahora nosotros íbamos donde el director a pedir dinero para comprar equipos de deporte”. Aunque pocas veces hubo recursos, cuando se pudo el director estuvo dispuesto a gastar dinero en ese tipo de cosas. Se hicieron competencias entre los niños de todos los hogares. A algunos jefes de hogar no les gustaba que sus niños participaran en deportes porque se prestaba para que “se agarraran a patadas o combos”.⁷⁵

Damián fue uno de los niños que conoció a Agustín. Nacido en 1946, ingresó al Politécnico en 1958, a los 12 años, por “mala conducta”. Estuvo primero en el Hogar Andonaegui, a cargo de un militar jubilado y su esposa.

⁷¹ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁷² Según se anunció, en 1943 debía partir a una empresa privada. *Un paso más*, San Bernardo, n° 6, diciembre/1942, 23.

⁷³ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁷⁴ Hemos preferido citarlo como Damián, aunque también usa su primer nombre, Agustín, para no confundirlo con Agustín Tapia. Véase Agustín Damián Acevedo Jara, *Las rejas del alma* (Molina: s/i, 2015), 93-94.

⁷⁵ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

Estaban obligados a tratarlos de “Papito Henríquez” y “Mamita Ester”. Su estilo era rígido: a todos sus pupilos los trataba de “chanchos” (Agustín era Chanco Acevedo); si había conflicto entre ellos, se debían anotar en una libreta, para zanjar sus diferencias a puñetes (ya sea como “caballeros”, en una pelea con reglas, o “a la chilena”, sin límites). Su esposa también era muy estricta, sobre todo para autorizar las salidas. Cualquier detalle que detectara en el uniforme podía significar la suspensión de la salida. Además, Henríquez se quedaba con parte de las raciones de comida para alimentar a sus perros. Al año siguiente hubo un cambio (a Henríquez no se le vio más) y Damián entró a la 3ra Compañía, dirigida por Tapia. El sistema fue muy distinto: se eliminó el trato de “papito” y “mamita”, aumentaron las raciones y hubo menos posibilidad de evadir las reglas, porque Tapia conocía las mil argucias de los internos.⁷⁶

Los hijos de los funcionarios se integraron al modelo de hogar familiar, al parecer de modo espontáneo. Posiblemente en el caso de las hijas, la situación era más compleja. “Papito Henríquez”, por ejemplo, tenía una niña a quien casi no se le veía. Los varones se integraron con mayor facilidad. El hijo de Agustín recuerda esa relación estrecha con los internos del Politécnico. Iban al mismo colegio, jugaban a la pelota juntos y no había mayor discriminación. Incluso en algunas ocasiones dormían juntos. Recuerda que cuando era más pequeño, los más grandes lo cuidaban. A veces se juntaban todos los hijos de los funcionarios y jugaban a la pelota contra los niños de los hogares. Cuando ganaban, repartían el premio a los 2º lugares para que no existiera rivalidad. En todo caso, compartía más con los niños del hogar que con el resto de los internos. Como él vivía en el Hogar Banda, salía con la orquesta a distintos lugares.⁷⁷ Nelson vivió algo similar. Era hijo de Guillermo Venegas Silva y Olivia, encargados del Hogar hortícola desde 1953. Todavía tiene buenos recuerdos de su vida en el Politécnico, como hijo de funcionarios. La vocación de su padre lo llevó a seguir la profesión de profesor, años después.⁷⁸

En tres fotografías que conserva Nelson Venegas se lo puede ver a él, de unos 10 años, y a su hermano Jaime, de unos dos, posando junto a un grupo de alumnos y al jefe del hogar, su padre. No se trata de imágenes oficiales, generalmente algo frías y rígidas, con los participantes impecablemente uniformados, sino fotos informales, rodeadas de una atmósfera casi familiar y

⁷⁶ Acevedo, *Las rejas del alma*.

⁷⁷ Testimonio de Agustín Tapia Bravo.

⁷⁸ Nelson Venegas Morales.

posiblemente sacadas un día cualquiera. La primera fotografía, posiblemente de 1954, es la que muestra con mayor intensidad la distensión del ambiente (imagen 9). La segunda y tercera es una secuencia, posiblemente de 1960. Podemos imaginar la escena: nueve internos se acomodan al lado de su jefe de hogar, junto a su pequeño hijo, a quien posiblemente conocieron desde que era bebé (imágenes 10). El interés por aparecer en la escena contagia al resto de los alumnos, quienes deciden sumarse al cuadro en la última fotografía, donde aparece ya una treintena de muchachos, nuevamente con el pequeño Jaime entre ellos, con rostros algo más serios (imagen 11).



Imagen 9: Arriba a la izquierda, grupo de alumnos del Hogar Hortícola, cerca de 1954. Se aprecia a Guillermo Venegas, jefe del hogar, y a su hijo Nelson, en primera fila, abajo, segundo de derecha a izquierda. Imagen 10: Arriba a la derecha, grupo de estudiantes del Hogar Hortícola, con Guillermo Venegas y su hijo Jaime, en más pequeño, cerca de 1960. Imagen 11: Abajo, otra escena del Hogar Hortícola, con el pequeño Jaime sentado, sacada en la misma ocasión de la anterior, cerca de 1960. Colección de Nelson Venegas.

La misión del jefe de hogar era cumplir la función de “padre”, preocupándose de las tareas, de darles obligaciones, imponerles disciplina, revisar lo que les pasaban en las clases, etc. Tapia reconoce que no todos lo hacían: “Entonces ahí venía el rechazo de los cabros hacia los jefes de hogar”. En su caso, “todos salieron bien y todavía vienen a saludarme”.⁷⁹ Algunos jefes de hogar aplicaban medidas duras por cuestiones menores. Había funcionarios que venían de otros establecimientos y pasaban a llevar la reglamentación interna, además sin respetar las jerarquías. Otros “no pudieron resistir adentro, y se tuvieron que retirar, [...] no pudieron dominar la situación con los cabros”.⁸⁰ Ya vimos el caso de “Papito Henríquez”, quien, al parecer, fue despedido. Como tenía sus propios negocios y cometía muchos robos, impedía que otros funcionarios se acercaran a su hogar.⁸¹ Cada jefe de hogar podía aplicar su particular forma de crianza. Algunos lograban manejarse bien, y otros quedaban en deuda. También había señoras de jefes del hogar que no participaban mucho. Su rol era importante porque el niño debía sentir que tenía padres adoptivos, un espacio propio (“sus cosas”) y obligaciones frente al resto.⁸²

Otros cambios que se fueron aplicando a nivel práctico se originaron por la acción de los jueces, quienes tenían la facultad de derivar a los menores a uno u otro establecimiento. En 1940 un muchacho confeso de asesinato fue enviado al Politécnico por orden de un juez.⁸³ Aunque el Politécnico no tenía atribuciones para impedir el ingreso, cuando la situación resultaba inmanejable dentro del recinto, por ejemplo, si el interno ingresaba algún arma, lo remitía de vuelta a la Casa de Menores, lo que no impedía que una nueva resolución lo trajera de regreso.⁸⁴ El cierre perimetral fue descartado tanto por razones presupuestaras como pedagógicas (el establecimiento perdería el aspecto de escuela para convertirlo en un “reformatorio-cárcel”). El gobernador de San Bernardo, por ejemplo, planteó aislar temporalmente a quienes fueran “perversos por instinto o reincidentes en fugas”. Eran ellos los que atentaban contra la moral, eran crueles con sus compañeros y con los animales y pasaban a llevar la disciplina. Según él, el director del Politécnico estaba de acuerdo en levantar un edificio de aislamiento.⁸⁵ Haya sido así o no,

⁷⁹ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁸⁰ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁸¹ Acevedo, *Las rejas del alma*, 30-31

⁸² Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁸³ ANMJ, vol. 5467, Providencias originales 3548-3848 (1940), Providencia n° 3795, 14/octubre/1940.

⁸⁴ ANMJ, vol. 5467, Providencias originales 3548-3848 (1940), Providencia n° 3796, 14/octubre/1940.

⁸⁵ ANMJ, vol. 5485, Oficios originales 861-1000 (1940), Oficio n° 895, 19/junio/1940.

el cierre nunca se construyó. Aunque esto facilitaba la fuga, cuando menos durante dos décadas esto no impidió que hubiera muchachos que hubieran cometido delitos.

Samuel Gajardo desconfiaba del régimen aplicado en el Politécnico, favorable a las fugas. Por ello, dejó de enviar a niños “peligrosos” a ese lugar y prefirió mantenerlos en la Casa de Menores, un lugar que inicialmente había sido pensado sólo de tránsito, aunque en la práctica se había transformado en permanente.⁸⁶ Esta propuesta intentó implementarla en 1948, pero debió suspenderla a raíz de los cambios que esto arrastraba.

Gajardo insistió en 1950 en su decisión de concentrar en la Casa de Menores a los mayores de 16 años que hubieran cometido delitos, para así evitar que estuvieran reclusos en la Cárcel Pública. Esto implicaba buscar plazas suficientes en otros hogares para acoger a los niños menores de 16 que tendrían que ser egresados de la Casa de Menores.⁸⁷ Desconocemos cuánto de este nuevo escenario anunciado por Gajardo transformó la composición de los alumnos del Politécnico o si todo permaneció igual.

En los años 1950, había ocho hogares (además de la Casa de Recepción), todos con 45 internos aproximadamente: el Hogar Gabriela Mistral, el de los más pequeños (también llamado Hogar Infantil); el Hogar O'Higgins; el Hogar Andonaegui; el Hogar Pedro Aguirre Cerda, dedicado a la crianza de aves (también se le conocía como Hogar avícola); el Hogar Luis Vicuña Suárez, hortícola, donde se cultivaban hortalizas; el Hogar Andrés Farías Sánchez, de arboricultura; el Hogar Fernando Vidal Huerta, dedicado a la ganadería; y el Hogar Estudiantes.⁸⁸

En cuanto a los talleres, en los años 60 sobrevivía la antigua imprenta. También había una fábrica de baldosas, una lavandería industrial, un taller de peluquería, un taller de mecánica de automóviles y una lechería completa que era centro de experimentación de la Universidad de Chile.⁸⁹ Según Tapia, el oficio más demandado y con mejores proyecciones era el de músico. Casi todos

⁸⁶ Samuel Gajardo, *Memorias de un juez* (Santiago: Editorial Divulgación, 1957) 16-18. En 1950, el director de la Casa de Menores de Santiago, Tito Fernández, se quejaba de que, desde hacía tres años, los niños ya no permanecían en la Casa de Menores durante meses, incluso años, logrando aprender a leer y escribir en la escuela que había en su interior, así como algunos hábitos. “Sobre una escuela”, en *Erquilla*, Santiago, n° 786, 23/marzo/1950, 11.

⁸⁷ Archivo Nacional-Ministerio de Salubridad, vol. 1057, Oficios antecedentes, t.4 451-600 (1950), oficio n° 530, 8/mayo/1950 y antecedentes (oficio n° 781, del juez Gajardo, 11/abril/1950).

⁸⁸ Agustín Tapia Fuentes recordaba siete en los años 50 (posiblemente porque excluyó el Hogar Estudiantes, que surgió por entonces). Damián Acevedo menciona ocho.

⁸⁹ Testimonio de Miguel Ángel Rivera.

los que integraron la banda se especializaron en instrumentos de viento (tuba, trompeta, saxofón, trombón y clarinete) y terminaron en bandas militares de la Marina o la Aviación, o en orquestas particulares. Los sastres y los baldosistas, en cambio, tuvieron un campo laboral más limitado. Posiblemente fue en 1960 cuando se produjo una reorganización en relación a la banda. La casa que cobijaba al Hogar Andonaegui fue desocupada y poco tiempo después allí se instaló el Hogar Banda, trasladando a todos los muchachos que estaban en distintos hogares. Agustín Tapia pasó a ser el jefe de hogar, y la formación musical siguió en manos de Ramón Toro Vargas y José Leyton.⁹⁰



Imagen 12: Banda instrumental del Politécnico, cerca de 1960. Al centro: Atilio Magliona, director de la banda instrumental; Heriberto Ferrer Rojas, director del Politécnico; Roberto Tapia, Inspector General; y Agustín Tapia, jefe del Hogar Banda. Arriba, a la derecha, el director de la Banda de Guerra, José Leyton. Colección de Nelson Venegas.

Una parte de la identidad se forjaba en torno a los hogares y los talleres, aunque a veces los internos podían ser cambiados de ubicación, por diversas razones. No todos ingresaban al Hogar Infantil, porque algunos entraban ya

⁹⁰ Testimonios de Agustín Tapia Fuentes; Damián Acevedo; y Carlos Gallardo Acevedo, ex miembro de la banda e interno entre 1960 y 1968. El testimonio de este último en: <http://anitamontrosis.bligoo.com/content/view/78228/HISTORIA-DE-SAN-BERNARDO.html#.Wo75NDOWzcc>

mayores. Después de entrar al Politécnico, el interno pasaba por todos los talleres (en los años 50 eran nueve: electricidad, sastrería, imprenta, mueblería, baldosas, zapatería, mecánica, banda y peluquería), permaneciendo un mes en cada uno, lo que permitía evaluar sus aptitudes e intereses. Cumplido el ciclo se le asignaba a un taller de forma más estable. En el caso de los hogares había permanencia hasta los 15 años, momento en que debía pasar a la tercera compañía, luego la segunda y finalmente la primera, ya listos para el egreso y la partida al Servicio Militar.⁹¹ Las competencias deportivas entre los hogares reforzaron esa identidad. En una foto de 1957 se puede apreciar al equipo del Hogar Hortícola que compitió en las olimpiadas internas (imagen 13).



Imagen 13: Delegación del Hogar Luis Vicuña (Hortícola) en las Olimpiadas internas de 1957. Algunos lucen como competidores; otros como miembros de la Cruz Roja. Colección de Nelson Venegas.

Nuevos hogares se fueron agregando, con el paso del tiempo. A partir de 1954 se abrió la posibilidad de postular a alguna escuela profesional. Hubo seleccionados para la Escuela Nacional de Sastrería, la Escuela Normal de Santiago y la Escuela de Artes Gráficas. Quienes estaban en esa condición, pasaban al Hogar Estudiantes, al que solo se iba a dormir durante la semana.⁹² Los que se mantuvieron varios años en el Politécnico recordaban (y recuerdan)

⁹¹ Acevedo, *Las rejas del alma*, 49. Información anexa aportada al autor por Acevedo.

⁹² Acevedo, *Las rejas del alma*, 93-100. El año en que por primera vez se dio esta posibilidad nos fue informado por Nelson Venegas, quien ha estudiado la historia del Politécnico.

con detalle el o los hogares por los que pasaron, así como los nombres del jefe de hogar y la mamá respectiva. Lo mismo ocurría con los talleres, a cargo de un maestro que le daba su sello.

También se llegó a conformar una identidad más colectiva e institucional, que se reforzaba por medio de las actividades conjuntas, la insignia (con simbolismos referidos a la nación, el trabajo y el estudio), el himno (con cantaban en algunas ocasiones, el grito de guerra y sobre todo el espíritu de cuerpo cuando se presentaban ante la comunidad (imagen 14). Este sentido de pertenencia incluía a los funcionarios con quienes se forjaban lazos más estrechos. En varios momentos, como hemos visto (1932, 1937, 1939 y 1972 cuando menos), los estudiantes rechazaron el cambio de director por medio de protestas que, a la distancia, fueron calificadas de simples actos de indisciplina. La identidad se vio reforzada entre aquellos que lograron algún oficio y pudieron salir adelante tras egresar. Varios de ellos, recuerda Tapia, formaron un centro de ex alumnos en Valparaíso, que realizaba actividades de cuando en cuando, cargadas de nostalgia y gratitud hacia algunos funcionarios (imagen 15).⁹³ Seguramente poco de esto afectó la sensibilidad de los internos más ocasionales, que huyeron con frecuencia o que nunca regresaron a la institución.



Imágenes 14 y 15: A la izquierda, banderín del Politécnico. A la derecha, estandarte del Centro de Ex alumnos del Politécnico. Extraídas del grupo respectivo en Facebook.

⁹³ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes. En Facebook hay un grupo “Politécnico San Bernardo”, al parecer inactivo, donde se puede ver la fotografía de un viejo estandarte con la leyenda “Centro Ex alumnos Valparaíso Politécnico San Bernardo”. Debido a que varios ex miembros de la banda instrumental terminaron en la Marina, fue en Valparaíso donde se constituyó el centro de ex alumnos.

Aunque posiblemente más débil, quizás entre los internos hubo una identidad relacionada con la condición de “niño en situación irregular”, como se denominaba entonces. El paso por varios hogares (todos habían pasado por la Casa de Menores) o el contacto con algunos de ellos en actividades conjuntas (las visitas al Hogar de Niñas, por ejemplo) pudo generar lazos más estrechos con ellos, más que con el resto de los escolares. Los Juegos Olímpicos de los Establecimientos de Menores del Servicio Nacional de Salud colaboraron en este mismo sentido. En 1964, mientras la atención estaba puesta en la competencia de Tokio, en el Politécnico se realizó la tercera versión de esta competencia infantil y juvenil, que reunió además a los internos de las colonias-hogar Van Buren, Las Higueras y Villa Alemana, de las casas de menores de Santiago y Valparaíso y de la Casa Nacional del Niño (la antigua Casa de Huérfanos). Asistieron 150 competidores y 200 acompañantes, y estuvieron presentes varias autoridades.⁹⁴

Había también una fuerte identidad entre los internos, distinta a la institucional. Quizás era la que afloraba con mayor fuerza en el día a día, y se expresaba, por ejemplo, en el rechazo hacia quienes no guardaban lealtad con algún miembro del grupo y lo exponían frente a las autoridades. Según Damián, era una ley no escrita que no se podía denunciar a nadie. El “sapo” (delator) no solo era excluido del grupo, sino también recibía un fuerte castigo. Esto implicaba resolver internamente los conflictos y mantener cierta complicidad cuando se tomaba conocimiento de alguna agresión, robo o un acto de indisciplina. En el caso de Damián, eso le significó aceptar resignadamente el castigo del encierro. En una ocasión, fue por no denunciar a quien había ingresado licor a la escuela.⁹⁵

En cuanto al personal, Tapia recuerda que había una cincuentena en los años 50: siete eran asistentes sociales, 21 profesores y 13 maestros vocacionales. Además, había una enfermería, un doctor permanente, un dentista, un veterinario y un práctico ganadero.⁹⁶ A este total hay que agregar los inspectores, más el personal administrativo. A fines de los años 60, el número de funcionarios había crecido notablemente, como veremos.

El Politécnico formaba parte de un sistema de protección, que incluía a todos los hogares administrados por el Estado, y aquellos privados, que recibían subvención. Cada cual tenía sus particularidades. Por ejemplo, los

⁹⁴ *El Mercurio*, Santiago, 19/octubre/1964, 38.

⁹⁵ Acevedo, *Las rejas del alma*, 81-84.

⁹⁶ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

de niñas estaban a cargo de monjas y su régimen estaba dominado por referencias religiosas. En varias ciudades había casas de menores, siendo la de Santiago la más importante. En algunas instituciones orientadas a adultos había secciones infantiles. La Casa Nacional del Niño recibía a los niños abandonados y huérfanos (era la antigua Casa de Huérfanos). Entre los establecimientos privados, aunque con participación estatal, estaba la Ciudad del Niño, creada en 1943, que no recibía a niños infractores. A fines de esa década, el Hogar de Cristo empezó a crear albergues, que se sumaron a los que había abierto el Ejército de Salvación. Tapia asistió a varios congresos, a Valparaíso y Concepción, por ejemplo, donde se exponía la experiencia de los hogares de menores.⁹⁷ Recuerda en particular la relación que comenzó a darse entre el Politécnico y el Hogar de Niñas de Santiago, posiblemente en la década de 1960. Todos los domingos o bien cada quince días, llegaba niñas al hogar que él dirigía dentro del Politécnico, para que los muchachos a su cargo se distrajeran. En su opinión: “lo pasaban súper bien, pero había que tener ¡más ojo! Igual era sacrificado.”⁹⁸ Algunos internos todavía recuerdan sus viajes al hogar de niñas de calle República, donde se divertían bailando.⁹⁹

En cuanto a la recreación, inicialmente la actividad más recurrente era el fútbol y las caminatas hacia los dos cerros (el de la Bandera y el de la Cruz). En algún momento, posiblemente los años 50, se construyeron dos piscinas, una para los más grandes y otra para los más pequeños. Como la institución no contaba con presupuesto para construirlas, se hicieron con la cooperación de todos, en particular de los maestros que trabajan en el Politécnico.¹⁰⁰ Como el establecimiento era “puertas abiertas”, el que quería se iba. Sin embargo, existía un sistema oficial de autorización para salir. A menos que estuvieran castigados, el domingo era día de salida, siempre portando su respectiva “boleta”, la que se presentaba en cualquier parte a modo de pase.¹⁰¹

La relación con el entorno era algo ambigua, como lo recuerda Tapia. En general, en San Bernardo “los cabros del Politécnico eran mal mirados, los trataban de ladrones”. Como había algunos que se arrancaban con la ropa del Politécnico, era fácil asociar al establecimiento las fechorías que algunos cometían en los alrededores. Además, algunos internos vendían lo que

⁹⁷ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁹⁸ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

⁹⁹ Así lo recuerdan dos personas anónimas en un foro de recuerdos del Politécnico: Al respecto, véase <http://anitamontrosis.blogoo.com/content/view/78228/HISTORIA-DE-SAN-BERNARDO.html#.Wo75NDOWzcc>

¹⁰⁰ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

¹⁰¹ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

encontraban a los parceleros, ya fueran frazadas, sábanas o lo que pillaran. Los funcionarios salían a recuperarlas hasta con carabineros.¹⁰² Sin embargo, cuando había un desfile, los habitantes de San Bernardo aplaudían el paso de los muchachos, uniformados y acompañados por la banda (imagen 16). Las fechas más emblemáticas eran el 18 de septiembre y el 21 de mayo. Damián recuerda que los 450 internos desfilaban en traje de salida dominical, a lo largo de cuatro kilómetros hasta la Plaza de Armas. Iban liderados por la Banda guerra, seguida por la Banda instrumental. Luego marchaba el Hogar Estudiantes, las tres compañías, los hogares laborales (arboricultura, ganadería, avícola, hortícola), luego el Hogar Andonaegui y el O'Higgins, cerrando el desfile el Hogar Infantil, que acaparaba los mayores aplausos, con niños de cinco o seis años. Los profesores, inspectores y jefes de taller iban preocupados de vigilar y marcar el paso. Damián recuerda en particular a Marcelino, el más pequeño del Hogar Infantil, quien marchaba acompañado de profesores y jefes de taller, ante la admiración de todos.¹⁰³ También había cierta cuota de reconocimiento desde instituciones como los bomberos, cuando pedían a la Poli Ritmo que les amenizara un baile.¹⁰⁴



Imagen 16: Paso de los alumnos del Politécnico en un desfile cívico en la Plaza de Armas de San Bernardo, cerca de 1960. A la izquierda, con abrigo, Guillermo Venegas, junto al Hogar Hortícola. A la derecha, la banda de la institución toca en plena presentación. Colección de Nelson Venegas.

¹⁰² Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

¹⁰³ Acevedo, *Las rejas del alma*, 46-48.

¹⁰⁴ Testimonio de Agustín Tapia Fuentes.

Varias personalidades visitaron el Politécnico a lo largo de su existencia, tanto para romper la rutina interna como para mostrar el proyecto institucional y dar ejemplos de superación a los propios alumnos. El afamado cantante de tango Argentino Ledesma, por ejemplo, visitó las instalaciones en 1960, acompañado de la popular cantante y actriz Carmen Sevilla. Ledesma les habló de su propia experiencia, cuando vivió en un hogar de menores, siendo niño.¹⁰⁵

Oscar Cerda dejó el cargo en 1953, tras pedirle la renuncia. El nombramiento en propiedad del reemplazante se dilató un tiempo y en el intertanto, hubo algunos directores provisorios. Uno de ellos fue Heriberto Ferrer Rojas, quien luego fue confirmado y permaneció varios años en el cargo. En 1958, a un año de asumir, fue cuestionado por el mal manejo de la institución, tras la visita del Intendente. Las acusaciones se enfocaron en el desaseo y la despreocupación que se observó. Algunos niños incluso andaban descalzos, lo que parecía impropio, aunque seguramente la vida campestre inducía a ello. Además, se constató que algunos internos andaban de vacaciones, autorizados por el director. Los fugados tampoco eran registrados. Se detectó falta de control en la venta de productos agrícolas que cosechaban los mismos alumnos. También se cuestionó que hubiera 320 alumnos y 200 funcionarios, considerando que en 1928 estaba contemplado que recibiera a 600 muchachos con 67 empleados. En la colonia de verano de Cartagena, por su parte, los funcionarios a cargo habrían cometido “actos de inmoralidad”, que no se detallaron.¹⁰⁶

A pesar de estas denuncias, Ferrer se mantuvo en su puesto y no hubo reorganizaciones. Quizás el único incidente grande bajo su administración fue la “Huelga del Cerro la Bandera”, como la recuerda Damián Acevedo, un testigo de los hechos, posiblemente entre 1960 y 1962. Todo comenzó por problemas en la alimentación. A raíz de algunos reclamos, fue contratada una “dietista”, quien comenzó a introducir algunos cambios que el personal resistió. Quizás como sabotaje de estos últimos o bien por error de la dietista, un día la comida fue especialmente mala. Los internos de las tres compañías se coordinaron y vaciaron los fondos en la noche, frente a la casa donde se alojaba la nueva funcionaria, en señal de protesta. Como resultado de esto, la dietista

¹⁰⁵ Información aportada por Nelson Venegas, quien tiene una fotografía de Ledesma en esa ocasión. No hemos encontrado mayores referencias al paso de Ledesma por un hogar de menores, aunque es conocido su origen pobre. Véase el artículo de Tino Díaz, sobre Argentino Ledesma (1928-2004), http://www.terapiatanguera.com.ar/Notas%20y%20articulos/tino_ledesma.htm

¹⁰⁶ *Boletín de Sesiones*, Diputados, 2/abril/1958, 521-523. Todavía Ferrer era director en 1964. *Boletín de Sesiones*, Diputados, 8/sept/1964, 3256.

renunció. Algunos meses después, los problemas en la comida subsistieron, con personal nuevo y viejas instalaciones, que tenían como resultado: exceso de trabajo, comida cruda o bien quemada. Silenciosamente se gestó una acción de presión, nuevamente entre los internos de las compañías: un grupo subió al cerro la Bandera, con la consigna de no bajar hasta que se solucionara el problema. Las compañías estaban ubicadas justamente a los pies del cerro, por tanto no era difícil que eligieran ese objetivo. Al segundo día ya había 200 alumnos arriba. Los inspectores no hacían nada por bajarlos, porque estaban de acuerdo con la demanda. Llegó la prensa y el Ministro de Salud y las negociaciones concluyeron con la promesa de modernizar la cocina en un plazo de seis meses. Con algo de retraso, la promesa se cumplió, y el nuevo recinto fue inaugurado con la asistencia del Ministro.¹⁰⁷

Damián, quien vivió en el internado entre 1958 y 1964, llevó un registro de su paso por el Politécnico, entre los doce y los diecisiete años. En un cuaderno de la época “vertía diariamente, dolores, emociones, pesares de mi primera infancia. Con el tiempo, el cuaderno terminó en el fuego, consumido por el solo hecho de hacerme daño [...]”.¹⁰⁸ Ya jubilado y viviendo en Itahue, retomó su inclinación literaria y reescribió parte de su vida en su libro *Las rejas del alma* (2015). En el texto, rescata escenas de contrastes: la rudeza de “Papito Henríquez”, los vistosos desfiles, los castigos, los paseos (a Baños Morales, a Cartagena), su experiencia en el Hogar Modelo O’Higgins, que ya mencionamos, al parecer dirigido por un sicólogo, donde solo algunos fueron seleccionados para entrar y el trato era muy distinto.

En cuanto a los castigos, menciona los que aplicaba Henríquez (los varillazos a quienes no se levantaban a tiempo, el trote de noche en calzoncillos por media hora, cuando no guardaban silencio después de las 22 hrs.) y su paso por el “patio de aislamiento” (en verdad, una construcción bajo techo, de poco uso). Aunque en la reglamentación no se incluían los castigos físicos, los inspectores Simm y Marín (el “abuelo” Simm y el “Petro” Marín) repartían cachetadas a quienes pasaban por ese lugar.¹⁰⁹ Quien se atenía a las reglas, podía evitarse esas situaciones. Incluso en las tardes, después de realizar sus deberes, cada cual podía dedicarse a lo que quisiera hasta las 21 hrs.: jugar una pichanga, dar de comer a sus mascotas (había quienes tenían perros, conejos,

¹⁰⁷ Acevedo, *Las rejas del alma*, 66-71. La ubicación temporal de los hechos es aproximada y la calculó el propio Acevedo en comunicación personal al autor, marzo de 2018.

¹⁰⁸ Acevedo, *Las rejas del alma*, 5.

¹⁰⁹ Acevedo, *Las rejas del alma*, 21-22, 81-84. En comunicación escrita, aportó más detalles de Simm y Marín.

pájaros) o fumar detrás de los árboles.¹¹⁰ El cumplimiento de tareas a veces se negociaba, de acuerdo a las circunstancias: por ejemplo, un ayudante de cocina en un hogar debía colocar la mesa, servir, lavar la loza y limpiar el comedor. En la práctica, los encargados del aseo eran los llamados “jotes” (aves similares a los buitres), alumnos que rondaban la cocina para obtener una ración extra de comida, a cambio de esas tareas. Para obtener una ración extra de postre (el cuaquer con leche era el más apetecido) se sumaban otras obligaciones, como planchar la ropa o lustrar los zapatos de los ayudantes de cocina. El jefe de hogar estaba al tanto de todo y hacía vista gorda.¹¹¹

En los recuerdos de Damián también hay espacio para su primera visita a casa, después de varios meses sin ir: “Nuevamente volvía a mi triste realidad, la misma rancho de tablas y fonolas, el mismo padre alcohólico, mi solitario hermano menor, que quedó solo después que mi madre me internó a mí, y a mi hermana menor, el mismo barrio pobre, con sus miserias a cuestras, y me prometí ese día cambiar como fuera mi destino heredado”.¹¹² Seguramente no todos los muchachos enfrentaban el mismo ambiente en su casa, pero aquellos que estaban en una situación similar a la de Damián, terminaban aceptando las restricciones de un internado.

A pesar de la llaneza del relato, Damián confiesa en su texto haberse reservado las “cosas malas”, que prefirió callar.¹¹³ En esos cinco años, “los sueños, los juegos de la primera infancia, fueron invadidos por situaciones extremas que tuve que afrontar”.¹¹⁴ Para el balance, según Damián, “Pese a todo, la gran mayoría salimos personas de bien, y nos dispersamos por la vida [...] si bien es cierto que pude ser mucho más en mis cinco años de paso por el recinto, también es cierto que pude ser mucho menos”.¹¹⁵ Algunos quedaron en el camino: recuerda el caso de Luis y Guillermo, dos ladronzuelos que hicieron una breve pausa al ingresar al Politécnico, con salidas de domingo que les servían para retomar su antiguo oficio. “Papito Henríquez” se daba cuenta de todo y les profetizaba que serían “cárcel de presidio”, lo que finalmente sucedió. Ambos murieron en una riña en la Cárcel Pública.¹¹⁶ El propio Damián se vio involucrado en un hecho delictual cuando su amigo

¹¹⁰ Acevedo, *Las rejas del alma*, 20.

¹¹¹ Acevedo, *Las rejas del alma*, 52-53

¹¹² Acevedo, *Las rejas del alma*, 73.

¹¹³ Acevedo, *Las rejas del alma*, 6.

¹¹⁴ Acevedo, *Las rejas del alma*, 109.

¹¹⁵ Acevedo, *Las rejas del alma*, 109-110.

¹¹⁶ “Carne de presidio”, cuento incluido en Agustín Acevedo Jara, *Retazos. Cuentos* [Molina: sin editorial, 2017] 61-79.

Leviñanco lo invitó a aprovechar las salidas dominicales para trabajar cerca de la Estación de trenes de San Bernardo. El plan era juntar dinero para así poder fugarse, con dinero en el bolsillo, y partir a Coyhaique, tierra de aventuras y oportunidades. Damián se imaginó que se trataba de lustrar calzado, hasta que se dio cuenta que su papel era vigilar mientras su amigo asaltaba parejas. Aunque su conducta no era la mejor dentro del Politécnico, no se sintió bien siguiendo ese camino y buscó una excusa para no continuar con los planes del viaje.¹¹⁷

En 1964, a dos años del egreso de Damián, el joven profesor normalista Miguel Ángel Rivera se integró a trabajar al Politécnico. En sus recuerdos, remarca que por entonces no había castigo, sino un intento de reeducación, aplicando un enfoque basado en el “hogar libre”, único en América Latina. “No todo era miel sobre hojuelas; también se cometían irregularidades. Pero el enfoque global y los recursos empleados, el esfuerzo de muchos en educar a estos niños, fue absolutamente inédito”.¹¹⁸ Todos los niños ya habían pasado por una internación, en una cárcel, una comisaría o alguna casa de menores. El contraste era notable, porque en el Politécnico el establecimiento era “totalmente abierto, sin rejas ni barrotes, ni guardias de ningún tipo”. Para el año en que Rivera ingresó, había una excepción: el recinto de ingreso, denominado Hogar de Recepción, contaba con muros de doble altura en sus patios y protecciones en sus ventanas.¹¹⁹ Quizás con ello se intentó evitar que las fugas se produjeran antes del ingreso efectivo.

A fines de la década de 1960 una nueva crisis afectó al Politécnico. Es posible que haya afectado la aplicación de la Ley de Menores promulgada en 1967. El síntoma más visible fue la salida del director Ferrer en 1968. Desconocemos las razones de su partida, aunque años después se habló de persecución política. Tras su traslado, en comisión de servicios, se sucedieron tres directores interinos: Luis Dreckman, quien debió abandonar su cargo tras una huelga de internos; el coronel de Carabineros Alfredo Vicuña; y finalmente el profesor Jorge Cumming, designado en junio de 1970.¹²⁰ Posiblemente esta inestabilidad potenció las fugas, que alcanzaron su mayor nivel, cerca de 300 al año.¹²¹ En mayo de 1967 una revista de izquierda

¹¹⁷ Acevedo, *Las rejas del alma*, 75-79.

¹¹⁸ Migari (Miguel Ángel Rivera), “También trabajé en Sename”, en <http://www.diarioeldia.cl/opinion/columnas/tambien-trabaje-en-sename>. 8 de agosto de 2017.

¹¹⁹ Testimonio de Miguel Ángel Rivera.

¹²⁰ *La Tercera*, Santiago, 3/marzo/1971, p.22; *La Nación*, Santiago, 3/marzo/1971, 6; *El Mercurio*, Santiago, 3/marzo/1971, 18; *La Segunda*, Santiago, 2/marzo/1971.

¹²¹ *Anuario de Justicia y Policía*, Santiago, 1968-1973.

denunció el “despoblamiento” del Politécnico. Apenas 180 menores estaban allí, atendidos por 220 funcionarios del Servicio Nacional de Salud.¹²² No solo había disminuido la cantidad de internos, sino que se había producido un fuerte aumento en la planta de trabajadores. Las evasiones se detuvieron repentinamente en 1970, alcanzado solo a 61, lo que se tradujo en un aumento en la cantidad de alumnos. A fines de ese año, había 641, algo inédito en la historia del Politécnico. La tendencia se mantuvo en 1971, llegando a 706 en diciembre de ese año. Las estadísticas de 1972 no detallan la cantidad de fugas ni de egresos, pero se conoce la cantidad de internos al finalizar el año: 160.¹²³

La situación debió ser compleja, aunque desconocemos los detalles. Hasta donde sabemos, el último hogar se había creado en 1966, el Hogar Melvin Jones, en honor al fundador del Club de Leones Internacional.¹²⁴ Ante esta situación, la única opción en el período 1970-1971 fue distribuir a los muchachos entre los hogares existentes. Respecto a la dotación de personal, claramente desproporcionada, no hay indicios de que haya habido una reestructuración durante el gobierno de la Unidad Popular. Como veremos, fue una de las críticas que hicieron los militares tras el Golpe de Estado.

Bajo los gobiernos de Frei y Allende, el debate se concentró en el escaso impacto que tenía el sistema de internación sobre el total de menores “en situación irregular” (hoy se diría “en situación de vulnerabilidad”), unos 600 mil.¹²⁵ Aunque la creación de nuevos hogares dentro del Politécnico era una necesidad, la política de protección de menores puso más atención a la dimensión preventiva.

Durante el gobierno de Allende se propusieron una serie de cambios administrativos, como la creación del Ministerio de la Familia, que absorbería las funciones de varios servicios; de más hogares y politécnicos, y de un Servicio Único Nacional de Menores (para sustituir el Consejo Nacional de Menores, sin atribuciones ejecutivas). También se planteaba mejorar la infraestructura y dotar de profesionales de apoyo en los establecimientos existentes. Lo más novedoso, en todo caso, era la política preventiva, que incluía un mayor espacio para el trabajo con la comunidad (a través de las juntas de vecinos, los centros de madres, la JUNJI, la Oficina de Asuntos Juveniles, etc.). Algunos cambios requerían la aprobación de un proyecto

¹²² *Punto Final*, Santiago, N°29, segunda quincena mayo/1967, 4.

¹²³ *Anuario de Justicia y Policía*, 1973.

¹²⁴ Luis Ferreira Araya y Miguel Ángel Rivera nos mencionaron el Hogar Jones. Rivera no recuerda que se hayan creado más hogares.

¹²⁵ *Ramona*, Santiago, N° 47, 20/septiembre/1972, 22-27.

de ley que fue discutido en el congreso.¹²⁶ Sin embargo, otras urgencias desplazaron el debate.

En el ambiente convulsionado de aquellos años, tanto los funcionarios como los internos se involucraron en las demandas de mejores condiciones de funcionamiento. Como ocurría con frecuencia en las demandas laborales y sobre todo en las de vivienda, en el Internado se aplicó la estrategia de la toma, en este caso del establecimiento para llamar la atención de las autoridades. Al parecer ocurrió en varias oportunidades, aunque tenemos noticias de dos momentos: marzo de 1971 y febrero de 1972.

El 2 de abril de 1971, 280 muchachos ocuparon las instalaciones en protesta por varios “problemas” e “irregularidades” que arrastraba el Politécnico. Ante la prensa, tanto los internos como los ex alumnos y los funcionarios (agrupados en el Comité de Unidad Popular) señalaron que faltaban recursos y la salida de Heriberto Rojas como director, había empeorado las cosas. Denunciaban una persecución política contra el jefe de la Sección Menores del SNS, Carlos Nassar, y el director titular del Politécnico, a quienes habían marginado de sus cargos. Para llamar la atención de las autoridades, tomaron como “rehén” (la expresión parece haber sido de los internos) al ex director, Heriberto Ferrer, a quien pedían que retomara la dirección. Para destrabar el conflicto, el Ministro de Salud visitó el establecimiento, habló con los estudiantes y designó a Nassar como interventor y a Rojas como asesor. Solo entonces los muchachos depusieron el movimiento.¹²⁷

¹²⁶ *Boletín de Sesiones*, Senado, 23/agosto/1972, 3070-3270.

¹²⁷ *La Nación*, Santiago, 3/marzo/1971, 6; 7/marzo/1971, 6; *El Mercurio*, Santiago, 3/marzo/1971, 18.



Imagen 17: Grupo de alumnos del Politécnico en toma. *El Mercurio*, Santiago, 3/marzo/1971, 18.

Otro incidente se produjo el 25 de febrero de 1972, como prolongación del anterior. Los alumnos se opusieron al nombramiento de Alejandro Zuleta como director y preferían que se mantuviera Nassar como interventor ya que había dado solución a varios problemas y lo consideraban un “amigo”. Los 130 internos que participaban en la acción pedían al Presidente Allende que les solucionara sus problemas, para así evitar las sucesivas tomas que habían tenido que organizar.¹²⁸ El día domingo la situación se hizo más tensa, debido a que el abastecimiento de pan quedó suspendido. Por entonces mantenían su exigencia de que Allende se hiciera presente.¹²⁹ El SNS aclaró que Nassar, tras concluir la intervención, había renunciado al servicio, porque lo que resultaba imposible que siguiera a cargo. En un tono enérgico anunció medidas disciplinarias contra los funcionarios que había instigado a los muchachos.¹³⁰ A la semana de haberse iniciado, el conflicto quedó solucionado, aunque transitoriamente. El Intendente de Santiago, Jaime Concha, comunicó que se había nombrado interventor al Comandante de Carabineros Alfredo Cañas Gutiérrez, quien se desempeñaba por entonces como director de la Casa de Menores de Santiago, a la espera de una designación definitiva. En este nuevo

¹²⁸ *La Tercera*, Santiago, 27/febrero/1972, 10.

¹²⁹ *La Tercera*, Santiago, 28/febrero/1972, 10.

¹³⁰ *El Siglo*, Santiago, 29/febrero/1972, 3.

escenario, los internos devolvieron el edificio que tenían ocupado.¹³¹ En una entrevista, Zuleta lamentó que un grupo de funcionarios hubiera instigado a los estudiantes en su contra, con falsa información sobre una supuesta reducción de fondos.¹³² La huelga o toma del Politécnico, como fue conocida, tuvo cierta repercusión y todavía se la recordaba en los meses siguientes.¹³³

4. Militarización y cierre

Tras el Golpe de Estado de 1973, el Regimiento de Infantería de San Bernardo se hizo cargo del establecimiento y estableció allí el Cuartel N°3. Desconocemos el detalle de lo que ocurrió en los primeros días, aunque podemos sospechar la tensión que debió vivirse, considerando que varios oficiales de ese regimiento estuvieron implicados en los crímenes del Cerro Chena, en San Bernardo (o Cuartel N°2). El Informe Rettig menciona la muerte en el Politécnico de Menores (aunque indica el Fundo El Mariscal, Santa Elena, colindante con el Fundo Cerro Negro) de Bernardo Enrique Muñoz Guajardo, de 19 años, por dos balazos, uno en el cráneo. No entrega mayores antecedentes sobre las circunstancias (salvo que fue el 16 de octubre) y tampoco sobre la condición que tenía Muñoz.¹³⁴

Las nuevas autoridades del Politécnico se hicieron cargo en octubre de 1973, abandonando la modalidad de intervención aplicada desde hacía más de cuatro décadas. En 1981 se decía que “en poder de los políticos”, no había cumplido con sus objetivos.¹³⁵ Las tomas que se hicieron de las instalaciones y la polarización política generaron la imagen de que se trataba de un “enclave comunista”. La presencia de militantes de izquierda en el Politécnico no parece haber sido producto del gobierno de Salvador Allende, pero en este contexto fue visto como algo amenazante. En un reportaje publicado a fines de 1974 se enfatizó el desorden que había reinado en el Politécnico durante la Unidad

¹³¹ *La Tercera*, Santiago, 4/marzo/1972, 7; *El Mercurio*, Santiago, 4/marzo/1972, 10.

¹³² *El Siglo*, Santiago, 8/marzo/1972, 4.

¹³³ *Ramona*, Santiago, N° 47, 20/septiembre/1972, 26; y *Boletín de Sesiones*, Senado, 23/agosto/1972, 3198.

¹³⁴ *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* (Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996), t.1, 227. En todo caso, como en San Bernardo existía un Politécnico Militar, podría tratarse de una confusión de nombres.

¹³⁵ *La Voz de Maipo*, San Bernardo, n° 9, mayo/1981, 7.

Popular. Todo eso había cambiado.¹³⁶ Seguramente el ambiente de libertad que rodeaba a los internos en el Politécnico debió parecer una modalidad inadecuada por la ausencia del principio de autoridad, algo considerado inherente a un establecimiento de este tipo. Sin embargo, no quedan claras las críticas específicas contra el Politécnico.¹³⁷

Gran parte del personal fue destinado a otras instituciones o bien despedido y la nueva administración comenzó a aplicar un régimen abiertamente militarizado.¹³⁸ Algunos indican que en este período las instalaciones se fueron deteriorando, desmantelando o abiertamente saqueando. Ya en diciembre de 1973, el predio fue traspasado al Ejército.¹³⁹ El abundante ganado desapareció en algún momento; las jaulas para aves se transformaron en caniles; los talleres, en garajes, quizás más acorde con las necesidades del Ejército. Nada se sabe de las máquinas de imprenta, los motores y los instrumentos musicales de la banda instrumental.¹⁴⁰

El itinerario de este proceso es algo confuso. Al ser creado el Servicio Nacional de Menores (SENAME), en 1979, legalmente le fue traspasada la administración del Politécnico, que todavía tenía existencia legal.¹⁴¹ Los recuerdos son algo contradictorios, porque para algunos la transformación del Politécnico en Hogar de Formación Integral del Niño, más conocido como Hogar F.I.N., se habría producido en marzo de 1975, mientras otros indican años posteriores.¹⁴² Sin embargo, seguimos la prensa de San Bernardo ya a fines de 1974 se informaba que el Politécnico no existía. En su lugar se había creado el Hogar F.I.N., ubicado dentro del Cuartel N°3 del Regimiento de Infantería, es decir, en lo que había sido el Politécnico.¹⁴³

¹³⁶ *Mundo Nuevo*, San Bernardo, N°9, 2da quincena diciembre/1974, 6.

¹³⁷ Por ejemplo, en 1981 se descalificaba al Politécnico por haber sido una verdadera cárcel, de la cual quedaban sus “murallas de tipo carcelario y puertas de hierro de antaño”. *La Voz de Maipo*, San Bernardo, n° 9, mayo/1981, 7.

¹³⁸ Testimonio de Agustín Tapia Bravo.

¹³⁹ Decreto Exento 79, del 11/diciembre/1973 del Ministerio de Tierras y Colonización, que destinó el predio al Ministerio de Defensa para la Escuela de Infantería. Una resolución de la Contraloría General de la República (1.100) habría traspasado la dependencia del Hogar F.I.N. a la Escuela de Infantería. Así se cita en *Anuario de Justicia y Policía*, 1973, 62. No hemos podido acceder a ellos. El decreto es mencionado también en las bases administrativas para la enajenación de un lote del predio de Cerro Negro, del 7 de enero de 2014. Véase: http://transparencia.ejercito.cl/Actos/archivos/Bases_Adm_Esp_Enajenacion_CerroNegroRestoNorte_RestoSur_07_01_2014.pdf

¹⁴⁰ Así lo señala Nelson Venegas.

¹⁴¹ DFL 1009 (fija planta del SENAME y señala normas para traspaso de las casas y hogares de menores), del Ministerio de Justicia, del 10 de julio de 1979, publicado el 5 de diciembre de 1979, art.5.

¹⁴² Rubén Toro Pacheco afirma que el Hogar FIN fue creado el 15 de marzo de 1975. Luis Lazo Cortez señala que ingresó al Hogar en 1974, lo que es concordante con lo anterior. Guillermo Morales Madrid aclara que en 1974 y 1975 no era Hogar FIN, sino un Politécnico Militar. Todos los comentarios fueron extraídos del Grupo “Hogar FIN (Formación Integral del Menor)” de Facebook.

¹⁴³ *Mundo Nuevo*, San Bernardo, N°9, 2da quincena diciembre/1974, 6.

Según la información que aportaba en 1974 el gobernador de San Bernardo, el coronel Pedro Montalba, en el nuevo establecimiento había 400 niños atendidos por 50 funcionarios, lo que contrastaba con los 120 muchachos y 240 funcionarios en tiempos de la Unidad Popular. La desorganización habría sido completa: aunque la lechería estaba dispuesta para la ordeña de doscientas vacas, solo se habría encontrado un toro y ninguna vaca. La formación “integral” que ahora se entregaba (dando a entender que antes no había tal preocupación) incluía asistencia médica, entrega de ropa, calzado y visitas a la Feria Internacional de Santiago (Fisa) y al Estadio Nacional (apenas un año antes había sido un lugar de detención, tortura y ejecuciones). También se había considerado el acceso a la educación básica (para ello se creó una escuela básica, dentro del recinto) y otra industrial (para aquellos que no tuvieron cabida en la Escuela Industrial N°1). Informaba además el interés por los aspectos espirituales, como era la atención del capellán de la Escuela de Infantería y la visita que habían hecho las alumnas del Villa María Academy de Santiago.¹⁴⁴

Algunas fotografías y videos que circulan por internet hacen notar el carácter militarizado que tenía el Hogar F.I.N.: el uniforme incluía boina de tipo militar; el emblema institucional, un casco y yataganes cruzados. El hogar tuvo banda instrumental, que acompañaba a los internos cuando participaban en un desfile (imágenes 18 a 21).¹⁴⁵ Algunos recuerdan como director al teniente Juan Miguel Ferrer Gallo.¹⁴⁶ También hay referencias del teniente Miguel Herrera en 1981.¹⁴⁷ Otros identifican al capitán Lacrampette, cuando menos entre 1990 y 1992, y en particular sus botas, que “hacían pasar más de un dolor de traste”.¹⁴⁸ El cierre definitivo del Hogar F.I.N. pudo producirse en 2001, según algunas referencias, aunque los terrenos habrían permanecido en manos del Ejército.¹⁴⁹ Sin embargo, un texto de 2013 aseguraba que el Hogar

¹⁴⁴ *Mundo Nuevo*, San Bernardo, n° 9, 2da quincena diciembre/1974, 6. El establecimiento escolar creado entonces se denominó Escuela Ignacio Carrera Pinto y fue tardíamente transferida al municipio.

¹⁴⁵ Véase <https://www.youtube.com/watch?v=bQHRIeJUnhY>

¹⁴⁶ Comentario de Miguel Ángel Silva Rodríguez en el grupo citado de Facebook.

¹⁴⁷ Por entonces, ya recibía financiamiento del SENAME, aunque seguía dependiendo de la Escuela de Infantería. Tenía 60 funcionarios civiles y 22 militares. Según el reportaje, tenía talleres (zapatería, tornería, sastrería, carpintería, sala de música), consultorio y contaba con moderno instrumental para la ordeña. *La Voz de Maipo*, San Bernardo, N°9, mayo/1981, 7.

¹⁴⁸ Lo recuerda así Pepe1981, quien habría estado ahí entre 1990 y 1992, comentando un video de 2012. Véase <https://www.youtube.com/watch?v=t1p5PVI9cL4>

¹⁴⁹ Miranda y Palma, *Abandono social*, 127-129.

F.I.N. todavía estaba en manos del Ejército y seguía recibiendo financiamiento del SENAME.¹⁵⁰



Imágenes 18, 19, 20 y 21: A la izquierda, emblema del Hogar F.I.N. Al centro, dos escenas del Hogar, donde se aprecia la indumentaria y los gestos paramilitares. A la derecha, banda instrumental. Fecha indeterminada, posiblemente de la década de 1980. Extraídas de <https://www.youtube.com/watch?v=bQHRiEJUnhY>

En la falta de información y las confusas referencias que se hacen del Politécnico y su final queda en evidencia la escasa memoria institucional. Toda su historia ha quedado casi completamente sumida en una oscura sombra. En un texto publicado por la UDP, por ejemplo, se hace una burda descripción de la experiencia que se vivió allí, como si hubiera sido una monstruosa pesadilla que vino a terminar (¿justificadamente?) con la intervención militar:

“Sin embargo debido a las reiteradas denuncias de irregularidades administrativas y funcionarias, entre ellos las críticas a la utilización de prácticas propias de la cultura carcelaria que manejaban los niños y adolescentes internos, la violación y el acoso sexual, insurrecciones y motines que pusieron en peligro la integridad física de niños, guardias, profesores y directivos, las continuas fugas y la incapacidad de mantener una segregación efectiva entre los internos, llevó a que el Politécnico dependiera del Ejército de Chile”.¹⁵¹

La memoria de los internos que vivieron la experiencia tardía del Politécnico, desde 1973 hasta 1980, la desconocemos. Es el período más oscuro. Los antiguos internos del Politécnico no se reconocen en lo que se vivió en esos años y tienden a dar por finalizada la experiencia en 1973. La memoria colectiva de quienes vivieron en el Hogar F.I.N. en los años 80 y 90 ha circulado a través de grupos informales, manteniendo cierta cohesión e identidad en torno al ambiente militar que predominó en esos años. En

¹⁵⁰ Miguel Cillero y otros, *Informe final: Derogación de la Ley de Menores* (Santiago: Universidad Diego Portales, 2013), 163-165.

¹⁵¹ Cillero y otros, *Informe final*, 164.

ellos no parece haber reconocimiento de la historia anterior, muy distinta en sus características.¹⁵²

Como epílogo, en el mismo predio de Cerro Negro, aunque en el sector nororiental, se levantó un “centro de observación y diagnóstico y de rehabilitación conductual” (en jerga administrativa, un COD-CERECO) para acoger a los jóvenes infractores de la zona sur de Santiago. Fue bautizado como Comunidad Tiempo Joven y se inauguró a comienzos de 1995. Con este y otros centros, se esperaba erradicar a los menores de 18 años de las cárceles, algo que todavía ocurría por falta de espacio en los recintos existentes. Su primer director fue Sergio Ávalos, un profesor, como había ocurrido en el Politécnico, pero a diferencia de esa experiencia, acá hubo desde entonces (y sigue habiendo) imponentes muros y un cierre semejante al de una cárcel.¹⁵³

En el lugar donde estuvieron los hogares, la escuela y los talleres solo hay restos de construcción, a medio derruir, como lejano vestigio de lo que ahí ocurrió. El complejo habitacional, parcialmente levantado a comienzos de 2018, anuncia la pronta demolición de lo poco que queda. A la espera de ese momento, todavía hay antiguos internos que se acercan a recordar, solos o con sus familias, su paso por el Politécnico. En ese solo hecho parece haber un claro indicio de la importancia que tuvo para sus vidas el haber vivido esa experiencia.

Conclusiones

No podemos evaluar las políticas del Estado en materia de niñez a partir de una experiencia específica, como fue la del Politécnico Alcibíades Vicencio. Para poder llegar a hacer un balance de ese tipo deberíamos conocer lo que sucedió con otras instituciones, tanto las de administración directa del Estado como aquellas que recibieron subsidio fiscal, las que aplicaron distintas modalidades de intervención. En este sentido, con este artículo la tarea recién se inicia, ya que esta parece ser la primera investigación monográfica sobre una institución en particular.

La reconstrucción de la vida del Politécnico, con los cambios que experimentó este proyecto en su aplicación, a lo largo de las décadas, no

¹⁵² En Facebook existen en la actualidad (2018) cuando menos tres grupos de ex alumnos del Hogar F.I.N.

¹⁵³ Decreto Supremo n° 1091 del Ministerio de Justicia, de 31/octubre/1995, *Diario Oficial*, 22/enero/1996.

buscó defender las ideas que allí subyacieron, sino entender sus lógicas, la forma efectiva en que se aplicó el modelo. Como lo hemos planteado antes, los balances sobre el sistema de protección de menores, vigente desde 1928 hasta los años 90 (o hasta hoy, de algún modo) han sido esquemáticos y no han considerado sus variantes, las transformaciones y adaptaciones que experimentó, así como los problemas que arrastró.

Para algunos niños y jóvenes que pasaron por el Politécnico, la experiencia les significó la posibilidad de alcanzar una educación técnica a la que difícilmente habrían podido acceder. Sin embargo, no todo fue un balance positivo, ya que otros muchos abandonaron el sistema, por las facilidades de evasión que se presentaban, al no estar cercado, algo poco habitual en instituciones que funcionaban como reformatorios.

Como experiencia de investigación, este estudio nos permitió constatar los desafíos que arrastra reconstruir la historia de una institución como esta. La caracterización de los diferentes períodos que pudimos detectar estuvo fuertemente condicionada por la documentación disponible. Por ejemplo, en la primera etapa, la fuente principal provino de los textos oficiales donde se exponían las ideas iniciales del proyecto, bastante optimistas del proceso y sus proyecciones. En parte, esto se debe a que todo estaba por hacerse. En la segunda etapa, en cambio, fueron visibles las críticas a algunas posibles deficiencias o contradicciones que estaba enfrentando el Politécnico, ya en funcionamiento. Toda la documentación es escrita y una parte provino de relatos periodísticos, algunos de ellos centrados en algunos escándalos. Del optimismo inicial quedaba poco. Los relatos más crudos que pudimos conocer corresponden a este período. Los archivos ministeriales ayudaron a explicar algunos conflictos que la prensa no abordó en profundidad. Para reconstruir el tercer momento contamos, por primera vez en nuestro estudio, con las voces de los sobrevivientes, quienes, con sus recuerdos, aportaron una dimensión más vivencial y humana de la experiencia. Sin embargo, también pudimos constatar la extraordinaria selectividad que experimenta la memoria. Los relatos que obtuvimos tendieron a ser nostálgicos, en parte por la forma en que cada cual pudo desarrollar su vida después de salir del Internado. No logramos encontrar testimonios de aquellos que tuvieron un paso más pasaje o eventualmente más traumático. El último momento, que se inició en 1973, aunque debió ser el más fácil de trabajar, terminó siendo el más oscuro. El abrupto fin de la experiencia del Politécnico y el surgimiento, en el mismo lugar, de un hogar administrado por el Ejército marcó esta etapa y, para nuestra sorpresa, muchos recuerdos de los últimos internos también

tuvieron un tono nostálgico, a pesar del ambiente más jerarquizado y rudo que se dio a los internos.

Detrás del orden que logramos dar a esta síntesis final, con fases más o menos definidas, acontecimientos relativamente precisos y objetivos, se esconde posiblemente una realidad mucho más compleja de explicar y de reconstruir. Los silencios, las luces y sombras de la vida de un internado, las evocaciones contenidas de esfuerzos frustrados y también de alegrías cotidianas que solo los protagonistas pudieron sentir, la rutina y la sorpresa del diario vivir, todo aquello que resulta a veces inenarrable, tanto dentro como fuera del Politécnico, pudieron apenas ser esbozados y a veces imaginados mientras leíamos la documentación, los artículos de prensa y escuchábamos los relatos de los ex internos.

Una institución con régimen de internado, como el Politécnico, dejó fuertes huellas para quienes pasaron por él, por las relaciones sociales que se forjaron allí. Tanto las amistades como las rivalidades, las negociaciones de todo tipo, las relaciones de poder, entre el estamento directivo, profesional y técnico, así como las que surgieron entre los propios muchachos, con un perfil tan heterogéneo, dieron vida a una micro sociedad, que experimentó en varios momentos los efectos lejanos de la historia que se estaba viviendo afuera.

La vida del Politécnico no estuvo desconectada del entorno. No solo había ocasiones en que los muchachos podían salir, para visitar a sus familias o realizar alguna actividad especial. También algunos de ellos tuvieron la ocasión de negociar, elevar petitorios y relacionarse con autoridades políticas locales y nacionales (gobernador, ministros, director general de Protección de Menores), cuando algún conflicto terminó rebasando los ámbitos de la propia institución.

Estos últimos aspectos fueron los más visibles en la prensa que siguió el transcurrir del Politécnico a lo largo de sus cuatro décadas. De cuando en cuando, algún incidente mayor y la consecuente reorganización o bien un acto protocolar donde participaba alguna autoridad provocaba alguna nota periodística, que sacaba a la institución de la indiferencia mediática. Hemos intentado no reproducir ese formato, intentando adentrarnos en las múltiples dimensiones de su vida interna. El resultado final, sin embargo, ha dejado vacíos y muchas dudas que no hemos podido responder.

Bibliografía

- Acevedo Jara, Agustín Damián. *Las rejas del alma*. Molina: sin editorial, 2015.
- Acevedo Jara, Agustín. *Retazos. Cuentos*, Molina: sin editorial, 2017.
- Álvarez, Facundo. “A la búsqueda de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en Uruguay (1912-1925)”, *Claves. Revista de historia* 3, n° 4 (enero-junio 2017), 191-218.
- Castrillón V., María del Carmen. “Los niños de la minoridad y sus lugares de ‘reforma y corrección’ en Colombia (1900-1930)” *Revista Sociedad y Economía*, n° 26 (enero-junio 2014), 41-64.
- Cillero, Miguel y otros. *Informe final: Derogación de la Ley de Menores*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2013.
- Cortés Beck, Juan Eduardo. “Desarrollo de los sistemas de atención a la infancia en Chile”, en *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile. Desarrollo y perspectivas del Servicio Nacional de Menores y su relación con las políticas sociales, la sociedad civil y el marco jurídico*, coordinado por Francisco Pilotti, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1994, 221-261.
- Gajardo, Samuel. *Memorias de un juez*. Santiago: Editorial Divulgación, 1957.
- Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996, 3 tomos.
- Jobet, Julio César. *El Partido Socialista de Chile*. Santiago: Ediciones Prensa Latinoamericana, 1971, tomo 1.
- Ley de Presupuesto del Ministerio de Justicia para el año 1936*. Santiago: Talleres Gráficos La Nación, 1935.
- Miranda Sarmiento, Inguiguol, y Caroline Palma Arias. *Abandono social, esperanza y olvido... Politécnico Alcibíades Vicencio, 1929-1973*. Santiago: Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Historia y Ciencias Sociales, Universidad Arcis, 2008.
- Núñez, Iván. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago: PIIE, 1987.
- Orellana Guarello, Valentina. *‘Profesores rojos’ y ‘amenaza soviética’. El alineamiento de la educación y la depuración de las escuelas durante la ‘guerra contra el comunismo’ en Chile. 1947-1949*. Santiago: Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013.

- Pachón, Ximena. “La Casa de Corrección de Paiba en Bogotá”, en *Historia de la infancia en América Latina*, coordinado por Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Manarelli, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007, pp. 323-340.
- [Rivera, Miguel Ángel], Migari. “También trabajé en Sename”, en <http://www.diarioeldia.cl/opinion/columnas/tambien-trabaje-en-sename>. 8 de agosto de 2017.
- Rojas Flores, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010 (segunda edición en 2016, en 2 tomos).
- Rojas Flores, Jorge. *Los boy scouts en Chile, 1909-1953*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dibam, 2006.
- Stagno, Leandro. “Los tribunales de menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)”, en *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, editado por Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y María Carolina Zapiola, 335-364. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- 100 ■ Vetö, Silvana. “Child Delinquency and Intellectual Testing at Santiago’s Juvenile Court, Chile, 1929-1942” *History of Psychology* (en evaluación).
- Vetö, Silvana. “Homosexualidad masculina y examinación médica en la Casa de Menores de Santiago, 1929-1942” *Historia y Justicia* (en evaluación).
- Zapiola, María Carolina. “¿Escuela regeneradora u oscuro depósito? La Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, 1905-1919”, en *Sociabilidades, justicias y violencias: prácticas y representaciones culturales en el cono sur (siglos XIX y XX)*, editado por Sandra Gayol y Sandra Pesavento, 1-24. Buenos Aires-Porto Alegre: UFRGS-UNGS, 2008.
- Zapiola, María Carolina. “Porque sólo en familia se puede formar el alma del niño. La reforma de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, década de 1920” *Revista de Historia de las Prisiones*, n° 1 (julio-diciembre 2015), 136-157.

Publicaciones periódicas:

- Anuario de Justicia y Policía*, Santiago, 1968-1973.
- Boletín de las escuelas experimentales*, Santiago, 1930-1951.
- Boletín de la Dirección General de Protección de Menores*, Santiago, 1929-1935.
- Boletín de sesiones*, Diputados, 1929-1973.
- Boletín de sesiones*, Senado, 1929-1973.
- El Clarín*, San Bernardo, 1929-1935.
- El Diario Ilustrado*, Santiago, 1932, 1933
- El Imparcial*, Santiago, 1937.
- El Mercurio*, Santiago, 1932, 1933, 1937, 1939, 1970-1972.
- El Siglo*, Santiago, 1946-1947, 1970-1972.
- Ercilla*, Santiago, 1946-1973.
- La Idea*, San Bernardo, 1937-1939.
- La Hora*, Santiago, 1937.
- La Nación*, Santiago, 1932, 1933, 1937, 1939, 1970-1972.
- La Opinión*, San Bernardo, 1939, 1944.
- La Segunda*, Santiago, 1971.
- La Tercera*, Santiago, 1971-1972.
- La Voz de Maipo*, San Bernardo, 1980-1982.
- Mundo Nuevo*, San Bernardo, 1974-1976.
- Nuestros ideales*, San Bernardo, 1929-1931, 1934.
- Punto Final*, Santiago, 1965-1973.
- Ramona*, Santiago, 1971-1973.
- Rotary Club de San Bernardo*, San Bernardo, 1955-1975.
- Un paso más*, San Bernardo, 1940-1948.
- Un paso más*, San Bernardo, 1993-1995.

Testimonios

Acevedo Jara, Agustín Damián, comunicación escrita con Jorge Rojas F. (2018).

Ferreira Araya, Luis, comunicación escrita con Jorge Rojas F. (2018).

Rivera, Miguel Ángel, comunicación escrita con Jorge Rojas F. (2018).

Tapia Bravo, Agustín (hijo), entrevista con Inguiguol Miranda y Caroline Palma (2008).

Tapia Fuentes, Agustín (padre), entrevista con Inguiguol Miranda y Caroline Palma (2008).

Venegas Morales, Nelson, comunicación escrita con Jorge Rojas F. (2018).

Archivos y Colecciones

Archivo Ministerio de Obras Públicas, Departamento de Arquitectura.

Archivo Nacional Ministerio de Justicia, 1929-1942.

Archivo Nacional Ministerio de Salubridad, 1942-1960.

Colección Nelson Venegas Morales (fotografías).

Concejo Municipal de San Bernardo, Actas de sesiones, 2004-2016.

Sítios web

<http://anitamontrosis.bligoo.com/content/view/78228/HISTORIA-DE-SAN-BERNARDO.html#.Wo75NDOWzcc>

<https://www.youtube.com/watch?v=bQHRIeJUnhY>

<https://www.youtube.com/watch?v=t1p5PVI9cL4>

http://transparencia.ejercito.cl/Actos/archivos/Bases_Adm_Esp_Enajenacion_CerroNegroRestoNorte_RestoSur_07_01_2014.pdf

http://www.terapiatanguera.com.ar/Notas%20y%20articulos/tino_ledesma.htm

Susana SOSENSKI*

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

sosenski@gmail.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7073-3531>

Infancia y violencia: los robachicos en las historietas para adultos en México (1945-1950)**

Childhood and violence: kidnappers and comics for adults in Mexico (1945-1950)

Resumen: En este artículo se explora el acceso que tuvieron los niños mexicanos a las historietas para adultos, en especial a las que retomaron la figura del secuestrador de niños, el robachicos, en el contexto de mediados de siglo XX. Los niños participaron de la cultura de masas que colocaba ante ellos producciones culturales con gran carga visual en las que los niños eran protagonistas de historias que presentaban una alta dosis de violencia. Las historietas mostraban la tensión entre el mundo de los adultos y los niños y exponían un mundo adulto que no sólo se relacionaba a través de la violencia física con los niños sino también de una violencia simbólica en la que los niños no eran escuchados, se permitía su utilización y abuso, se callaba ante las injusticias y los peligros que vivían. El texto muestra cómo en estas historietas se explotaron mercantilmente emociones ligadas al miedo y cómo el hecho de que los niños hicieran uso autónomo de la ciudad se tornó, para los años cuarenta y cincuenta en una actividad riesgosa.

Palabras clave: historietas, secuestro infantil, robachicos, violencia, historia de la infancia, cultura de masas, lectura infantil.

Summary: This article explores the cultural consumption of adult comics by Mexican children, focusing on comics that considered the figure of child kidnappers (robachicos) in the context of the mid-twentieth century. In a time, when mass culture offered a wide range of cultural productions, children were active consumers of high dose violence stories, that had children as protagonists. The comics studied here show the tension between the world of adults and children. In particular, the comics exposed an adult world related to children through physical and symbolic violence where children were abused, not heard and silenced by the injustices and the dangers of urban life. Finally, I analyse how emotions related to fear were commercially exploited in these comics and how the autonomous use of the city by children became, during the forties and the fifties, a risky activity for them.

Keywords: comics, children, kidnapping, robachicos, violence, history of childhood, mass media, child readers.

* Investigadora Titular, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

** Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IN401917 Espacios para la infancia en la Ciudad de México, peligros y emociones (1940-1960).

A mediados del siglo XX, la Ciudad de México vivió un momento de crecimiento acelerado. El urbanismo, la multiplicación de vías y transportes, la construcción de nuevos fraccionamientos residenciales, multifamiliares y edificios, el alto número de pobladores que habían migrado de regiones rurales, el aumento de lugares de esparcimiento, fábricas, y establecimientos de variados servicios, así como una activa vida pública nocturna, transformaron las relaciones sociales, las formas de habitar la ciudad, y dieron cauce a nuevas ansiedades en torno a la relación de los niños con la ciudad. La modernización de los años cuarenta y cincuenta, en términos tecnológicos, de vialidades y de costumbres, trajo aparejadas nuevas prácticas y emociones en torno a la infancia. Los peligros de la vida urbana para los niños parecieron incrementarse en la percepción de los ciudadanos: niños y niñas morían atropellados por camiones y tranvías, eran susceptibles de recibir influencias corruptoras de un amplio mundo del hampa compuesto por delincuentes, prostitutas, toxicómanos, alcohólicos, jugadores y traficantes de drogas; y tenían la posibilidad de ser explotados en “centros de vicio” como cantinas o cabarets, billares o casas de citas; además de ser llevados a hoteles o casas de huéspedes.

La urbanización generó nuevas ideas sobre el riesgo social, así como de la relación de los niños con ciertos espacios y personajes. No es fortuito que fuera precisamente en ese contexto en el que el término “robachicos”, que ya se utilizaba décadas atrás para definir a los secuestradores de niños, alcanzara una suerte de cénit en el uso del habla popular e incluso se difundiera allende las fronteras mexicanas diseminándose por varios países de Latinoamérica a través de variadas producciones culturales. Los medios de comunicación masiva, especialmente la prensa, las publicaciones periódicas (magazines, revistas, cómics), el cine, y la radio, desempeñaron una función sustancial en la difusión y construcción social de imaginarios en torno a los sujetos y espacios riesgosos para la infancia, encargándose de acentuar y explotar comercialmente los miedos y terrores individuales y colectivos.

Importancia de las historietas en México

Entre 1945 y 1950 la prensa mexicana dio cuenta ampliamente de decenas de secuestros de niños, pero se concentró en dos casos en especial, que mantuvieron en vilo a un público mexicano ávido de consumir historias

truculentas y melodramáticas. El primer caso ocurrió el 4 de octubre de 1945. La víctima fue un pequeño niño de dos años y medio, Fernandito Bohigas, hijo de una familia de clase media. Bohigas fue secuestrado en el patio de su edificio, mientras jugaba con los hijos de la portera. La secuestradora era una mujer de clase media, que no había podido tener hijos y que deseaba ser madre. Al cabo de seis meses, la policía encontró al niño y capturó a la secuestradora. El segundo caso fue el secuestro de Norma Granat, hija de un poderoso empresario cinematográfico. El secuestro se efectuó el 25 de mayo de 1950 y duró pocos días. En este caso, el objetivo de los secuestradores poco tenía que ver con la maternidad: buscaban cobrar una cuantiosa suma por el rescate de la niña. Estos dos casos fueron explotados no sólo por la prensa escrita, sino también por cineastas que vieron en ellos la posibilidad de llenar las salas de cine convirtiéndolos en melodramas fílmicos,¹ por intelectuales que escribieron malogradas obras de teatro con fines políticos² y por editores que hicieron de esos secuestros infantiles el argumento central de alargadas y dramáticas historietas.

Los medios de comunicación en su conjunto no sólo hicieron eco de las ansiedades sociales respecto a la desaparición de los niños, sino que contribuyeron a crear “pánicos morales”, expresión que Stanley Cohen utilizó como metáfora para explicar la forma en que los medios de comunicación retoman ansiedades existentes y las reproducen hasta llegar a construir un “problema social” en el que participan también “demonios populares,” sujetos que se encargan de materializar y personificar esas ansiedades.³ Los secuestros de niños a mediados de siglo en México estaban ocurriendo, sin embargo, las narraciones efectistas y sensacionalistas de la prensa colaboraron en la construcción de una sensación colectiva de que los niños estaban en riesgo constante de ser secuestrados, y que los robachicos se encontraban diseminados en los espacios urbanos. La construcción de estos imaginarios peligrosos para los niños, incidió en las formas en que estos se relacionaron con la ciudad. Las ideas del peligro que corrían los niños estuvieron acompañadas de discursos que enfatizaban la necesidad de limitar su autonomía y clamar por que su tránsito en espacios públicos fuera acompañado de algún adulto. Se organizaron *razzias* dirigidas a los niños que vivían en las calles, se creó una

¹ ¡Ya tengo a mi hijo! (1946) Dir. Ismael Rodríguez, *La infame* (1954) Dir. Miguel Zacarías, *Ladrones de niños* (1958) Dir. Miguel Zacarías. José Vasconcelos, *Los Robachicos*, (México: Editorial Botas, 1945).

² José Vasconcelos, *Los Robachicos*, (México: Editorial Botas, 1945).

³ Stanley Cohen, *Demonios populares y “pánicos morales”: delincuencia juvenil, subculturas, vandalismo, drogas y violencia*. (Barcelona: Gedisa, 2017).

policía tutelar para vigilar conductas y comportamientos infantiles públicos y el riesgo real del secuestro, pero en especial la construcción mediática a través de narrativas melodramáticas y masivas, fueron mermando el derecho de los niños a la ciudad.

Y es que para entonces México ya había entrado de lleno a la cultura de masas. Se vivía una “época de oro” no sólo en el cine sino también en otras producciones culturales, como las historietas. De los *Pepines*, como se conocía a la muy famosa serie de historietas nacidas en 1936, se llegaban a vender 320.000 ejemplares por día, e incluso el doble los domingos. *Chamaco Chico* era también una de las historietas más famosas y tenía una distribución muy amplia.⁴ En el mercado editorial circulaban producciones para niños y para adultos. Tenían los más variados temas: historias de charros y luchadores, melodramas amorosos, temáticas deportivas o de superhéroes.⁵ Hubo publicaciones de claro corte didáctico, especialmente aquellas dirigidas a los niños, pero otras en las que se buscaba sólo el entretenimiento de los consumidores.

Si bien en México se vivía este auge en la producción de historietas, lo cierto era que los productores mexicanos debían competir con un poderoso e influyente mundo de cómics estadounidenses. Entre 1945 los niños mexicanos podían acceder a decenas de títulos de historietas creadas en Estados Unidos, *Trucutu*, *El llanero solitario*, *Tarzán*, *Popeye el marino*, *Anita y sus amigos*, *Buck Rogers*, *Bunky*, *Educando a papá*, *El fantasma*, *El príncipe valiente*, *Kevin el audaz*, *Mandrake el mago*, *Red Ryder*, *Rex Morgan*, *Roldán el Temerario*. Empresas como Walt Disney y Warner Bros, distribuían cómics como *La Cenicienta*, *Panchito*, *Miguelito el ratón*, *Tío Remigio*, *Hermano conejo* o *Bugs Bunny*. Había tiras de temáticas bélicas como *Jim de la Selva*, *El jefe Wahoo* y *Steve Roper* o *Capitan Wings*. Periódicos mexicanos de circulación nacional, como *Excélsior* y *El Universal*, publicaban historietas dirigidas a un público indefinido que bien podían ser niños pero también adultos. Por ejemplo, se publicaban las tiras de Don Flowers, *Glamor Girls*, traducidas en México como *Fascinadoras*, en las que sexies mujeres pin-ups hacían de secretarias con faldas cortas y ajustadas que se sentaban en las rodillas de sus jefes, así como historietas de Russell Channing Westover, traducidas en México como *Cuquita la mecanógrafa* (*Tillie the toiler*).

⁴ Harold E. Hinds y Charles M. Tatum, *Not just for children: the Mexican comic book in the late 1960s and 1970s*. (Connecticut: Greenwood Press, 1992), p. 3. Herner, Irene, *Mitos y monitos: historietas y fotonovelas en México*. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979), 23.

⁵ Juan Manuel Aurrecochea y Armando Bartra. *Puros cuentos: Historia de la historieta en México, 1934-1950*. Volúmen III. (Grijalbo: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994).

En ese intenso contexto de producción editorial, me interesa analizar las historietas mexicanas que hicieron del secuestro de niños su tema central, concentrándome en el periodo más álgido de preocupación por la desaparición de niños en la capital mexicana, que ubico entre 1945 y 1950, como señalé en líneas anteriores. Por un lado, parto de la idea de que este tipo de producciones participaron en el acrecentamiento de los temores colectivos sobre el secuestro de niños y, en cierta medida, también expusieron ideas que denotaban cierto pasmo e indiferencia social sobre la violencia que vivían los niños cotidianamente. Por otro lado, muestro cómo estas historietas ofrecidas en principio para consumidores adultos deben interpretarse como parte de un amplio grupo de producciones culturales a las que tenían acceso los niños.

La historia de la relación entre los niños y la lectura se ha estudiado principalmente desde dos ópticas historiográficas: la que proviene de la historia de la educación y la que lo hace desde el campo de la historia de la infancia. Ambas se han concentrado en las publicaciones didácticas dirigidas especialmente a los niños: libros de texto, catecismos, cuentos o periódicos infantiles. Sin embargo, poco se ha hablado de las lecturas que no estaban necesariamente destinadas a los niños pero que incidieron en sus experiencias, en la sociabilidad infantil y en ciertos procesos de identificación con sus pares. Es decir, los niños mexicanos no sólo fueron lectores de las publicaciones elaboradas específicamente para ellos, sino también de las que se vendían anunciadas “sólo para adultos”. En suma, las historietas infantiles de corte cómico, y que podían encontrarse en una sección especial en los periódicos de circulación nacional, que con frecuencia utilizaban colores y retomaban cómics producidos en Estados Unidos, convivieron con otras de corte melodramático, destinadas a adultos y en las que la violencia se expresaba sin cortapisas.⁶ Así,

⁶ Juan Manuel Aurrecochea y Armando Bartra, *Puros cuentos: Historia de la historieta en México, 1934-1950*. Volúmen III. (Grijalbo: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994), 141.

hemos estudiado mucho las publicaciones “para” niños,⁷ pero muy poco las publicaciones “hechas por los niños”⁸ y menos la relación de los niños con la cultura impresa masiva que no estaba dirigida necesariamente a ellos, pero que por sus características les resultaba de fácil acceso y consumo.⁹ Los niños de los años cuarenta y cincuenta estaban inmersos en el auge de la cultura de masas y entraron como consumidores de productos que terminaban por incluirlos como parte de un gran público consumidor.¹⁰

Entre 1945 y 1950, al menos tres historietas estuvieron enfocadas en el tema del secuestro infantil. Dos de ellas se publicaron dentro de los “Pepines”: *Mamita* (1948) y *El Gis rojo* (1950). Otra se incluyó en la colección *Chamaco Chico* y se tituló ¡Mi hijo! (1945-1946). Tanto los *Pepines* como *Chamaco* eran publicaciones explícitamente dirigidas a un público adulto. *Chamaco* tenía

⁷ Véase por ejemplo: Beatriz Alcubierre Moya, *Ciudadanos del futuro: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, (México: El Colegio de México, 2010). Luz Elena Galván de Terrazas, “Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, n° 10, (julio-diciembre 2000). Luz Elena Galván de Terrazas, “El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3, n° 6, (julio-diciembre 1998). Luz Elena Galván Lafarga, “La niñez desvalida : el discurso de la prensa infantil del siglo XIX” en *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, coordinado por Antonio Padilla et. al. (México: Casa Juan Pablos, 2008). Lucía Martínez Moctezuma, “El agua y la higiene en los libros infantiles: primeras nociones” en *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, coordinado por Antonio Padilla, et. al. (México, Casa Juan Pablos, 2008): 223-249. Lucía Martínez Moctezuma, *La infancia y la cultura escrita*. (México: Siglo XXI Editores, 2001). Lucía Martínez Moctezuma, “Representaciones del cuerpo infantil en los libros de texto mexicanos, 1880-1940.” *Pro-Posições* 22, n° 3, (2011). Yolanda Bache Cortés. “El entorno metropolitano. “La edad de oro” y la “realidad de piedra”: presencia infantil en la prensa mexicana del siglo XIX”, en *Estudios sociales sobre la infancia en México*, coordinado por María de Lourdes Herrera Feria, (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección de Fomento Editorial, 2007). Irma Lombardo García y María Teresa Camarillo Carbajal. *La prensa infantil de México, 1839-1984*. (México: Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1984). Susana Sosenski. “*El Obrero del Porvenir*: una publicación de la Sociedad Artística Industrial, 1870”, *Estudios Sociales. Nueva Época*, no. 1, (2007).

⁸ Para el caso mexicano véase, por ejemplo: Alcubierre Moya, Beatriz. “Por y para niños: los impresores del Tecpan de Santiago y la elaboración de El Correo de los Niños (1872)”, *Trashumante. Revista Americana De Historia Social* 1, n° 8 (2016). Elena Jackson Albrarrán, “En busca de la voz de los herederos de la Revolución: Un análisis de los documentos producidos por los niños, 1921-1940”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 33, n° 132, (2012). Elena Jackson Albrarrán, “Los niños colaboradores de la revista Pulgarcito y la construcción de la infancia, México (1925-1932)”, *Iberoamericana. América Latina - España - Portugal*, Ibero-Amerikanisches Institut y Giga Institute of Latin American Studies, Hamburgo, Berlin, XV, 60, (2015). Elena Jackson Albrarrán, *Seen and heard in Mexico: children and revolutionary cultural nationalism*, (Lincon: University of Nebraska Press, 2014). Norma Ramos Escobar, “Niños redactores e ilustradores de periódicos: Un acercamiento a las producciones escolares en la escuela nuevoleonense posrevolucionaria”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 33, n° 132, (2012). Susana Sosenski, “Vida y milagros de Lorín, el perico detective: violencia, crimen y justicia en la mirada de dos niños mexicanos a principios del siglo XX.” *Iberoamericana. América Latina - España - Portugal*, Ibero-Amerikanisches Institut y Giga Institute of Latin American Studies, Hamburgo, Berlin, XV, 60, (2015).

⁹ Un análisis notable de cómo ciertas producciones culturales tuvieron la capacidad de plantear historias en diversas capas y ganar así públicos heterogéneos es el de Isabella Cosse, *Mafalda: historia social y política*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014).

¹⁰ Eileen Ford, *Childhood and modernity in Cold War Mexico City*, (Londres, Nueva York, Bloomsbury Academic, 2018). Mary Kay Vaughan, *Portrait of a Young Painter Pepe Zuniga and Mexico City's Rebel Generation*, (Carolina del Norte: Duke University Press, 2014).

como subtítulo: “Revista de novelas y cuentos dibujados para adultos” y *Pepín*: “Diario de novelas gráficas propio para adultos”. En ambas la violencia se presentaba textual y gráficamente. Se expresaba entre los adultos, pero también en forma vertical, de los adultos hacia los niños. Los niños protagonistas no sólo eran privados de su libertad, sino que eran depositarios de grandes dosis de violencia emocional y física en forma de golpes, de maltrato, de abandono, de apatía e indiferencia.

Estas revistas estuvieron signadas por la “lógica del máximo consumo”¹¹ y por ello estaban dirigidas a un público adulto, semialfabetizado y popular (masivo). Si bien nos encontramos en un momento de segmentación de mercados de consumidores-lectores (había prensa femenina y prensa infantil, por ejemplo), como señala Edgar Morin, “estas nuevas estratificaciones no deben enmascarar para nosotros el fundamental dinamismo de la cultura de masas” en el que surge a partir de los años treinta “un nuevo tipo de prensa, de radio y de cine cuyo carácter más propio es dirigirse a *todos*.”¹²

Había también una “prensa infantil de masas” que de una u otra manera educaba “para la cultura de masas.” Pero, como bien señaló Edgar Morín, “la homogeneización de la producción se prolonga en la homogeneización del consumo, la cual tiende a atenuar las barreras entre las edades.”¹³ Esa literatura “para todos” hizo que los niños mexicanos fueran grandes consumidores de historietas, literatura que llegaba a ser la única de acceso realmente “democrático” en tanto era un producto barato y fácilmente obtenible. “Casi todos los mexicanos alfabetizados en la posrevolución [...] encontraron en los ‘pepines’ la única narrativa disponible,” recuerda Armando Bartra, especialista en historia de las historietas mexicanas: “en los pupitres de los cuarenta y los cincuenta no sólo había verdes clásicos de la literatura, también se encontraban ahí los satanizados ‘Pepines.’”¹⁴

Según Armando Bartra, los clásicos del humorismo monero mexicano eran para adolescentes y adultos, los suplementos dominicales eran leídos por toda la familia y los *Pepines* eran consumidos esencialmente por adultos.¹⁵

¹¹ Edgar Morin, *El espíritu del tiempo*, (Madrid: Taurus, 1966), 45.

¹² Edgar Morin, *El espíritu del tiempo*, 48.

¹³ Edgar Morin, *El espíritu del tiempo*, 49-50.

¹⁴ Armando Bartra, . “Piel de papel. Los “pepines” en la educación sentimental del mexicano.” En Acevedo, Esther. *La fabricación del arte nacional a debate: (1920-1950)* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002), 142-143.

¹⁵ Armando Bartra, “Piel de papel. Los “pepines” en la educación sentimental del mexicano.”, en *La fabricación del arte nacional a debate*. Esther Acevedo, (1920-1950) (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002), 1, 147-148.

Sin embargo, aunque como hemos subrayado, los *Pepines* y *Chamaco* estaban claramente dirigidos a adultos, en México la frontera entre los públicos consumidores era realmente muy porosa, en gran parte porque los índices de analfabetismo eran muy altos.¹⁶ En 1942, la Ley Orgánica destacó la obligación del Estado de mantener campañas de alfabetización constante, dirigidas a la población adulta y se llevó un intenso trabajo en ese sentido. Entre 1944 y 1958 se había logrado alfabetizar a más de cuatro millones 700 mil personas y el porcentaje de analfabetismo se había reducido al 40%.¹⁷ Carlos Monsiváis consideró que la publicación de 300.000 ejemplares diarios de cómics e historietas hacía que estas producciones colaboraran involuntariamente con los esfuerzos de las campañas alfabetizadoras provenientes de la Secretaría de Educación Pública.¹⁸ Se calculaba que cada historieta podía llegar a leerse cinco veces gracias a la venta de segunda mano o los préstamos.¹⁹

Mucha gente aprendió a leer con los *Pepines*, muchos otros, como indicaba Ramón Valdiosera, prolífico dibujante y guionista de historietas de aquella época, aprendieron “a leer para poder entender los pepines. El resorte fue querer saber lo que decían los monos; porque el que leía le platicaba al otro: ‘Mira mano, éste es el que domestica al toro para que mate a Joselito’, y pues se ponían a leer.”²⁰ El estudio del antropólogo Oscar Lewis, *Los hijos de Sánchez*, publicado en 1961 muestra cómo las historietas eran un vehículo de construcción de sociabilidades infantiles y adultas. Uno de los testimonios que recogió este autor señalaba:

No recuerdo los números exactos, pero supongamos que nosotros vivíamos en el número uno y Elena vivía en el número dos con su marido. Nada más lo que hizo mi papá fue pasarla del número dos al número uno y se casó con mi padre. Se mostraba muy cariñosa con nosotros al principio, con mis hermanos y conmigo. Era muy joven y bonita. Como no sabía leer me mandaba hablar a mí para que le fuera a leer el *Pepín* o el *Chamaco*. Era nuestra amiga, ¿no?

¹⁶ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. (México: El Colegio de México, 2008), 289.

¹⁷ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. (México: El Colegio de México, 2008), 127, 139.

¹⁸ Carlos Monsiváis, *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX*, (México: El Colegio de México, 2010), 265.

¹⁹ Harold E. Hinds y Charles M. Tatum. *Not just for children: the Mexican comic book in the late 1960s and 1970s*. (Connecticut: Greenwood Press, 1992), 6.

²⁰ Armando Ponce, *Segundo volumen de la Historia de la historieta en México: “Los monitos le ganaron la batalla a los monotes del muralismo”*. *Revista Proceso*, 26 de marzo de 1994, <http://www.proceso.com.mx/164912/segundo-volumen-de-la-historia-de-la-historieta-en-mexico-los-monitos-le-ganaron-la-batalla-a-los-monotes-del-muralismo>

Lo anterior da cuenta del papel de los niños como transmisores culturales, pero también de las posibilidades que abrían las historietas para socializar y para que la gente analfabeta accediera a estas producciones masivas. Para muchos mexicanos, los Pepines eran “la única narrativa disponible”.²¹ Eran publicaciones muy baratas, pequeñas, que cabían en cualquier lado. Sobre la revista *Chamaco Chico*, Rafael Cadenas recordaba:

Yo no crecí entre libros como otros afortunados. En casa, durante mi niñez, había muy pocos, tres o cinco, y ninguno atraía mi atención. Comencé leyendo tiras cómicas o cómics. Recuerdo sobre todo una pequeña revista —tenía formato de libro— “Chamaco Chico”, editada en México. ¡Con qué ansiedad la esperaba! Tan pronto como la tenía en mis manos me instalaba a solas con el fin de averiguar qué les había pasado a los protagonistas de sus historietas.²²

Carlos Fuentes, en una novela describía la misma situación:

Dantón chocarrero y audaz, le dio dos besos apresurados a sus padres en las mejillas y corrió a comprarse unos dulces diciendo en voz alta —para qué nos dio dinero la abuela si en el tren no había chocolates Larín ni paletas Mímí aunque de todos modos la muy coda nos dio poquísimos tostones— y velozmente siguió a un puesto de periódicos y pidió los números más recientes de *Pepín* y el *Chamaco Chico*, pero al darse cuenta de que el dinero no le alcanzaría se limitó a adquirir el último cuaderno de *Los Supersabios* y cuando Juan Francisco se metió la mano al bolsillo para pagar las revistas, Laura lo detuvo, Dantón les dio la espalda y corrió hacia la calle, adelantándose a todos.²³

Los *Pepines* eran fáciles de transportar, “acompañaban en casas, oficinas, escuelas, parques o tranvías; podíamos llevarlos de la mesa a la cama o sentarnos con ellos en la taza del baño; y cabían en la mochila escolar, la bolsa del mandado o el bolsillo trasero del overol”, recuerda Bartra.²⁴ Expedientes de niños y adolescentes infractores en la época confirman los anteriores

²¹ Armando Bartra, “Piel de papel. Los “pepines” en la educación sentimental del mexicano.” En Acevedo, Esther. *La fabricación del arte nacional a debate: (1920-1950)* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002), 143.

²² Rafael Cadenas, “Un hallazgo sin par: el libro”, *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, no. 430, (2006), 9.

²³ Carlos Fuentes, *Los años con Laura Díaz* (México: Alfaguara, 2016).

²⁴ Armando Bartra, “Piel de papel. Los “pepines” en la educación sentimental del mexicano.” En Acevedo, Esther. *La fabricación del arte nacional a debate: (1920-1950)* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002), 142.

testimonios. Alfredo, de 15 años, que trabajaba como canastero en los mercados, y que fue llevado al Tribunal de Menores por haberse robado cuatro pesos de la caja de dinero de unos juegos mecánicos, leía y escribía “poquito” y no tenía educación escolar, pero ante la pregunta de la trabajadora social sobre sus diversiones, aseguró que leía “el *Chamaco* y los muñecos de Walt Disney”.²⁵ Muchos otros niños detenidos señalaban que leían las historietas de Walt Disney, pero también “toda clase de revistas y periódicos”,²⁶ entre ellos *El Santo*,²⁷ o el periódico *Esto*.²⁸ En suma, si bien los *Pepines* y *Chamaco* eran historietas nominalmente dirigidas para adultos, la realidad fue que se leyeron por muy diversos grupos etarios, y en esos grupos se incluyeron los niños. En suma, coincido con Harold E. Hinds y Charles M. Tatum en que no habría forma de entender la cultura mexicana contemporánea sin conocer las historietas.²⁹ La historieta fue y ha sido un “medio esencial de comunicación cultural”.³⁰ La democratización que supuso la cultura de masas, implicó que estos productos pudieran estandarizarse para lograr su máxima difusión, entre un público “informe e indiferenciado”.³¹

Si bien estas historietas no tuvieron un objetivo didáctico, debemos entenderlas como parte de una serie de producciones culturales que educaron a un público lector de mediados del siglo XX. Representaron ideas sobre los riesgos urbanos, transmitieron valores sobre el género y la clase social, difundieron ciertas concepciones sobre la infancia y multiplicaron las ideas sobre el miedo, colaborando a crear una construcción de “pánicos morales” y sujetos peligrosos. Retomo el sentido amplio que a “lo educativo”, dio Rosa Nidia Buenfil.³² Lo educativo de estas historietas estribó en el hecho de que sugerían prácticas de interpelación. No podemos afirmar que la sola lectura de estas historietas haya transformado por sí misma prácticas y hábitos, y tampoco podemos acercarnos a la historia de la apropiación lectora, pero sí podemos identificar los discursos que difundieron y que hicieron que

²⁵ Archivo General de la Nación (en adelante AGN), Consejo Tutelar de Menores Infractores (en adelante CTMI), 1951, caja 440, exp. 59505.

²⁶ AGN, CTMI, 1954, caja 544, exp. 69229.

²⁷ AGN, CTMI, 1954, caja 560, exp. 70146.

²⁸ AGN, CTMI, 1957, caja 668, exp. 79048.

²⁹ Hinds y Tatum, *Not just for children*, IX.

³⁰ Palabras de Roger Díaz de Cossío citado Jacqueline Covo. “Los episodios mexicanos de la Secretaría de Educación Pública”, *Histoire Officielle et B.D. Alternative*, América, Cahiers du CRICCAL, no. 1 (1986), 98.

³¹ Abruzzese, Alberto: *Cultura de masas*, Cuadernos de información y comunicación, no. 9, (2004), 189-192.

³² Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Análisis del discurso y educación*, (México: Departamento de Investigaciones Educativas, Documentos DIE 26, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>), 18-19.

los lectores-consumidores se reconocieran en los modelos propuestos identificando en esas historias situaciones de su vida. Por ejemplo, estas historietas, junto con otras producciones culturales y hechos específicos, contribuyeron a crear un clima de alarma pública en torno a la vulnerabilidad de los niños en el entorno urbano.

Argumento

Para mediados de siglo XX el pánico impregnaba varias de las conversaciones de los capitalinos en México y los medios de comunicación de masas aprovecharon la situación y utilizaron los casos de violencia hacia la infancia no sólo para vender periódicos con las últimas noticias, sino para convertirlos en argumento de películas, programas radiales e historietas. Paula Fass ha mostrado como los medios en Estados Unidos fueron muy específicos con los detalles relativos a los casos criminales y colaboraron en el aumento de la sensación de miedo y la creación del morbo. Los crímenes eran presentados de forma tan sensacionalista y con tanta carga emocional que se convertían en una enorme fuente de estremecimiento cultural.³³ Los mexicanos, por su parte, consideraban que los niños que vivían en la ciudad de México se encontraban en riesgo constante y los robachicos se convirtieron en el principal sujeto peligroso asociado a la infancia porque, finalmente, como bien analizó Lila Caimari para el caso argentino, el secuestro era un crimen con elementos que lo hacían muy atractivo.³⁴ Las historietas que tuvieron como argumento central el secuestro de niños, dejaban claro que era un tema tradicionalmente ligado con las más profundas ansiedades paternas y, esto era un verdadero imán para las ventas.

Cotidianamente los periódicos mexicanos publicaban noticias de niños desaparecidos, extraviados y secuestrados, pero los casos de niños desaparecidos de sectores populares no avivaban tanto los miedos colectivos como el hecho de que un niño de clase media desapareciera, especialmente si era de género femenino. La prensa explotaba particularmente los secuestros

³³ Paula Fass, *Kidnapped: child abduction in America*, (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1999), 7.

³⁴ Lila Caimari, *Mientras la ciudad duerme. Pistolerías, policías y periodistas en Buenos Aires, 1920-1945*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012). Lila Caimari. "Suceso de cinematográficos aspectos. Secuestro y espectáculo en el Buenos Aires de los treinta", en *La Ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, coordinado por Lila Caimari, (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, UDESA, 2007).

de niños blancos y rubios o de sectores medianamente pudientes para mostrar la contingencia de los ataques a una infancia ideal que consistía en niños bien alimentados, escolarizados, hijos de una familia nuclear. Eran los secuestros de niños clasemedieros los que se exponían mediáticamente como muestra ostensible de la fragilidad y vulnerabilidad en la que se encontraba la infancia capitalina. Por ese motivo en los argumentos de las tres historietas que me ocupan, las víctimas eran tres niñas y un niño, escolares, ciudadanos y de clase media.

Edgar Morín, en su estudio clásico sobre la cultura de masas, anotó cómo las ideas abstractas presentadas en los productos culturales, son expresadas a través de una serie de símbolos de extremo realismo. Los casos, “de verdad” o de contenido realista, permiten dar verosimilitud a las historias y aseguran la comunicación con un público adulto que libra “una lucha desesperada contra la ficción, exigiendo constantemente que [las historias] se adecúen “a las reglas de la realidad cotidiana”.³⁵ Las historietas hacían uso de personajes que de una u otra forma se relacionaban con la cotidianidad de los lectores. Las situaciones imaginarias respondían no sólo a “casos reales” sino también a un formato de producción de cultura de masas en el que los problemas debían relacionarse “íntimamente con las necesidades y las aspiraciones de los lectores o espectadores.”³⁶ El tono, el lenguaje y la imagen debía ser general, de corte universal, en tanto las historietas se dedicaban no a un público especializado o segmentado, sino a un público masivo en el que entraban niños, adolescentes, adultos, hombres y mujeres. El destino de esas narraciones no era “precisamente la estantería de la biblioteca familiar,”³⁷ y por eso el argumento debía resultar atractivo al mayor número de consumidores posibles.

Las historias tenían un tono melodramático y realista, que se nutría de las notas criminales que publicaba la prensa diaria. En *¡Mi hijo!* (1945) la niña secuestrada era utilizada por sus secuestradores para pedir limosna. A ésta la habían dejado ciega para que generara conmiseración entre los transeúntes; se la dibujaba flaca, descalza, calva y vestida con harapos. La violencia hacia ella era mayúscula, se le imponían salvajes castigos, golpes sin igual, se la dejaba sin comer y sufría de un maltrato verbal constante. Su historia, como la historieta,

³⁵ Edgar Morin en Abruzzese, *Cultura de masas, Cuadernos de información y comunicación*, n° 9, (2004). Granet Morrison, *Supergods: Héroes, mitos e historias del cómic*. (Barcelona, Turner, 2012), 79.

³⁶ Edgar Morin en Abruzzese, *Cultura de masas*, 111.

³⁷ Francisco Jarque, “La paraliteratura. Producción y consumo”. *Hispanamérica* 7, n° 21, (1978), 44.

termina con su muerte. En *Mamita*,³⁸ Carlos del Paso, argumentista, y Daniel López, dibujante, retomaron el caso del niño Bohigas, y la historieta colocó en el centro de la narración el secuestro de un niño de tres años que había sido capturado mientras su nana (de tez indígena) lo cuidaba en un parque. La historieta tiene un tono crítico hacia esa madre que es “mujer de sociedad” a la que se representa como una mujer descuida a su hijo en pos de dedicarse a una vida banal de fiestas y salidas nocturnas. El niño vive en un inicio con los secuestradores, quienes no tienen empacho en tratarlo con extrema violencia. El único amigo que tiene es un perro, al que sus secuestradores tratan mejor que a él. Esta historia tremendista se alargó no sólo por decenas de páginas sino también por varios meses. Y es que como señalan Bartra y Aurrecochea, “las historietas no nacen terminadas, se construyen poco a poco. Las series duraderas, que son las que cuentan, van creando paulatinamente su identidad a través de la improvisación y retroalimentadas por sus lectores”.³⁹ De tal forma, el niño como personaje central, tenía la posibilidad de crecer y vivir innumerables y desafortunadas aventuras. El niño se convertirá en *El Tilico*, un sobrenombre que aludirá a su carácter de cuerpo frágil, y que luego dará pie a otra serie de historietas que continua hasta la actualidad. El Tilico, tuvo en la historieta *Mamita* innumerables “aventuras”, todas signadas por la violencia que ejercían los adultos sobre él, y por la imposibilidad de salir de su condición aún cuando mostrara un importante grado de autonomía y de agencia en el sentido de tener la capacidad de elaborar estrategias para intentar transformar su situación. El abandono de las funciones de protección estatal, familiar y escolar, son tan evidentes como la fijación de su lugar en una clase social específica, que es la de los sectores populares urbanos.

En el *Gis Rojo*, la pequeña María de 7 años, una escolar que cursa el cuarto año de primaria es secuestrada por un maniático que la encierra en una cabaña en el bosque. El amigo de María va en su búsqueda acompañado de otra niña. El tono de la historieta es de suspenso y los personajes principales son esos dos niños que pasan las páginas intentando encontrar y liberar a su amiga secuestrada.

Las historietas dirigidas a niños no contenían la violencia explícita que sí tuvieron las dirigidas hacia los adultos. La literatura infantil, elaborada por adultos que suponían lo que era o debía ser un niño, y que pensaban la infancia

³⁸ *Mamita*, 1948 en: *Pepin. Diario de novelas gráficas propio para adultos*. El argumentista era Carlos del Paso, descubierto por Yolanda Vargas Dulché en 1941 y su colaborador hasta 1947. El ilustrador, Daniel López, había trabajado también en *Chamaco*. Luego crearía su propia historieta: *Tilico*.

³⁹ Aurrecochea y Bartra. *Puros cuentos*, 17.

como “un espacio mágico alejado de las asperezas y conflictos diarios”⁴⁰ diseñaban “mundos transparentes” que encubrían las tensiones reales y que, en todo caso, dejaban mucho espacio al humor. No era así en los *Pepines* o en *Chamaco*, donde la violencia se convertía no sólo en un eje articulante de la narración, sino también explotado detalladamente a través del lenguaje, de las imágenes y del alargamiento de las escenas en tanto la lentitud narrativa acrecentaba el suspenso y el miedo. En estas las historietas que analizamos aquí, no había ninguna situación cómica.

En tanto las historias debían ser simplificadas para llegar a un público amplio de un perfil medio, éstas eran lineales y con un nulo desdoblamiento de los personajes. Las imágenes sustituían la descripción textual, dotaban de realismo al texto, y hacían una “economía del discurso descriptivo”,⁴¹ las imágenes, que emulaban las imágenes cinematográficas, tenían generalmente poca calidad (con excepción del *El Gís Rojo*,⁴² dibujado por el historietista Antonio Gutiérrez, con la técnica de “medio tono”, que daba la impresión de cierto realismo fotográfico).⁴³

La representación de los adultos en las historietas

«Pero existen estas cosas que se llaman
adultos, y que son como gigantes».
(Bruno Bettelheim)

La violencia es un tipo de relación social entre individuos y colectividades. Los actos de violencia no se dirigen a cualquiera aleatoriamente, es decir, la violencia nunca es un acto aislado, sino producto de un proceso histórico y de una relación.⁴⁴ El uso de la violencia en estas historietas mucho dice de los imaginarios y las jerarquías de poder en la relación entre los niños y los adultos representados a través de este tipo de narrativas. Aquí los adultos son los secuestradores, ellos golpean, torturan, dejan sin comer a los niños, los amarran con cadenas. La figura ficcional del sádico robachicos retoma la del

⁴⁰ Dorfman y Matterlat. *Para leer al Pato Donald*, 17.

⁴¹ Jarque, “La paraliteratura”, 46-47.

⁴² *El Gís Rojo*, en *Pepín. Diario de novelas gráficas propio para adultos*. Adaptación de Francisco Casillas, quien escribió alrededor de 26 historietas, febrero de 1950, 4122.

⁴³ Aurrecochea y Bartra, *Puros cuentos*, 192.

⁴⁴ Ingo Schröder y Bettina E. Schidt. (eds) *Anthropology of Violence and Conflict*. (Londres: Routledge, 2003), 3. Julio Aróstegui. “Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia”, *Ayer*, no. 13 (1994), 23.

ogro, personaje mítico que se alimentaba de niños como bien se dibuja en *El Gís Rojo*. En las historietas, los robachicos son hombres y mujeres crueles, despiadados, brutales y al borde del salvajismo, pertenecen a los sectores populares, viven en pocilgas y parecen siempre al borde de la locura. Las clases populares son retratadas como gente sucia, cruel y vil, con carencia de sentido moral. La representación de los robachicos recuperaba los estereotipos sobre esos pobres que a los ojos de las élites atentaban contra la seguridad y los valores de las clases medias y las familias más pudientes.

En *El Gís Rojo*, el robachicos no parecía tener ningún objetivo al tener secuestradas a las niñas, la policía se refiere a él como un “maniático”. La pareja de robachicos que aparece en *Mamita*, es cruenta y perversa, aunque es en la secuestradora en la que recae la representación más violenta.⁴⁵ Ella es la síntesis de la falta total de la feminidad: martiriza, lastima y acosa al pequeño Tilico, no muestra el más mínimo grado de compasión o ternura. El hecho de que ella pueda tener actitudes más consideradas con un perro que con un ser humano subraya su condición de maldad.

Cuando el niño se enferma la secuestradora, al ver que está por morir dice: “¡Tendré que llevármelo en un costal para tirarlo lejos de aquí!”⁴⁶ En todo caso, la secuestradora amenaza al niño en tirarlo, como una cosa, como tirarán al personaje de Pedro en un basural, en la película de Luis Buñuel, *Los olvidados* (1951). El recurso del costal también aparecerá en *El Gís Rojo*, en el que el maniático secuestrador encierra a los niños en costales.⁴⁷ No es fortuito que los robachicos sean también conocidos como los hombres “del costal” o los ropavejeros. “La cultura de masas está saturada de estereotipos, de clichés” porque “el estereotipo es un lugar que ofrece arraigo y habitabilidad, un objeto tranquilizante que funciona como ambiente conectivo de la interacción social”.⁴⁸ Los estereotipos tienen una naturaleza comunicativa y cognitiva, sirven para que el público los reconozca, como forma de interacción entre texto y destinatario.⁴⁹ En suma, “las formas expresivas a través de la práctica de la estereotipia exhiben la recurrencia de los lugares frecuentados y frecuentables del imaginario colectivo, recorridos que ayudan a entrar en relación comunicativa con las cosas y con los otros”.⁵⁰ El costal era el símbolo

⁴⁵ Véase por ejemplo *Mamita*, 1 de julio, 1948, 28-35.

⁴⁶ *Mamita*, 8 de julio, 1948, 10.

⁴⁷ *El Gís Rojo*, 15 de abril, 1950, 40-41.

⁴⁸ Abruzzese, *Cultura de masas*, 197.

⁴⁹ Abruzzese, *Cultura de masas*, 191.

⁵⁰ Abruzzese, *Cultura de masas*, 191.

por antonomasia de los Robachicos, y las historietas reiteraron esta figura popular.

Además de los estereotipos sobre el género, la clase social y los criminales, las historietas muestran algo más: un amplio abanico de variantes de expresión de la violencia de adultos hacia niños, tanto física como emocional, que excede las prácticas de los criminales. Lo que aparece es un amplio mundo que no sólo no comprende a los niños, sino que los agrede y los maltrata. Si los robachicos muestran la máxima expresión de la violencia, en tanto gozan torturando a los niños y los tratan peor que a los animales, (se les da de comer las sobras en el piso, se les amarra con una cadena),⁵¹ ese mundo de violencia adulta hacia la infancia no está compuesto sólo de criminales. Las historietas dibujan un mundo en el que los niños no son escuchados ni atendidos por sus padres, por sus maestros, por los vecinos o por la policía. Destaca la falta generalizada de afecto y la ausencia de protección.

Si pensamos la violencia como una relación social, en estas historietas se observa cómo se estructuran relaciones jerárquicas de poder entre adultos y niños y cómo la narrativa de la violencia polariza, no entre el clásico de “buenos” y “malos”, sino entre adultos y niños.⁵² Hay una gran ausencia de adultos que busquen la protección de los niños de la violencia. No obstante, la narrativa crítica a la gente que se da cuenta del riesgo que corren los niños en las calles, pero que no hace nada por ellos e intenta enseñar una correcta actuación ciudadana. Por ejemplo, en la historieta ¡*Mi hijo!*, dos transeúntes se encuentran con Charito, la niña secuestrada, a quienes sus victimarios han dejado ciega y obligan a mendigar por las calles. Estos dos hombres que se compadecen regalándole unas monedas, en realidad son personajes que aparecen para lanzar una perorata a los lectores: “Tú y todos creemos que con darles el quinto ya les ayudamos... sin embargo, se nos hace mucho perder diez minutos en llevarlos a instituciones en donde queden fuera de sus explotadores y vivan como la gente”. Ellos mismos no quieren perder su tiempo llevando a la niña a una institución de acogimiento estatal. En este acto de violencia simbólica, los adultos terminan no tomando ninguna acción para ayudar, aun cuando se dan cuenta del riesgo en el que se encuentra la niña. Aquí, la violencia se expresa, como ha señalado Nelson Arteaga Botello, como una falta de “solidaridad social; la violencia se detona como

⁵¹ En la historieta *Mamita*, el perro Canelo será un personaje importante para salvar al niño secuestrado, no sólo sustituirá el cariño y la lealtad que el niño no recibe de ningún adulto, sino que lo protegerá de los criminales y de la agresión policial. *Mamita*, 11 de julio, 1948, portada.

⁵² Los adultos también se golpean entre ellos. *Mamita*, 9 de junio, 1948, 34.

una acción estructurante que produce y reproduce en muchas de las veces tanto las condiciones materiales como otro tipo de factores, lo que a su vez hace posible la propia reproducción misma de la violencia”.⁵³

De tal forma, las historietas contienen un reproche a un mundo adulto que poco hace, que no toma cartas en el asunto para resolver la violencia hacia la infancia, que todos observan, de la cual participan, pero que nadie detiene. Dos vecinas, en la historieta *Mamita*, escuchan los gritos del niño que sufre los golpes de la mujer que lo ha secuestrado e intentan averiguar qué pasa. Tocan la puerta y la secuestradora fácilmente las convence de que sólo lo estaba “disciplinando”. Ellas se retiran diciendo: “realmente ella tiene derecho a corregirlo”.⁵⁴ En *¡Mi hijo!* una yerbera (curandera) atiende a la pequeña Charito y explica a los criminales que la niña quedaría ciega y que era mejor que la llevaran a un especialista. Sin embargo, esa mujer, cuando los secuestradores se retiran con la niña, dice: “estoy segura de que no es su hija...ellos son morenos y ella es rubia. Pero no puedo avisar a la policía... yo también ‘debo algo’... ¡Y mejor me callo!”⁵⁵

Así, los adultos son parte fundamental de las desgracias que viven los niños. Cuando la lastimada Charito consigue unos pesos para poder comer, es un adulto quien le roba el poco dinero que tiene.⁵⁶ La señora que atiende un puesto de comida al que la niña llega, también la rechaza y la agrede. La violencia hacia los niños es tan omnipresente que aparece en todos los espacios en los que se desenvuelven los niños. Los niños tratan de hablar con sus padres, explicarles lo que han visto, contarles que los acechan los robachicos, pero se enfrentan a padres furibundos que no quieren ser molestados y se niegan a escuchar la voz infantil. Los padres son poco comprensivos y tienen una mínima capacidad de escucha. No hay diálogo entre adultos y niños. En *El Gis Rojo*, el padre del niño es detective, encargado del caso del secuestro de las niñas, pero insensible a lo que trata de decirle su hijo y que mucho le ayudaría a resolver el misterio. Y es que como explica Bruno Bettelheim:

Es necesaria una base firme para que se lleve a cabo este desarrollo hacia la propia individualidad; es decir, ha de existir esa «confianza básica» que

⁵³ Nelson Arteaga Botello, “El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social”. *Sociológica*, no. 52 (2003), 128, 134.

⁵⁴ *Mamita*, 2 de julio, 1948, 3-4.

⁵⁵ Las yerberas eran mujeres que eran curanderas tradicionales y cuya figura era utilizada por los historietistas para mostrar la ignorancia de los sujetos que hacían uso de ellas, en este caso los secuestradores. *¡Mi hijo!*, 1 de enero, 1945, s.p. (lámina 61 y 62).

⁵⁶ *¡Mi hijo!*, no. 2249, s.p. (lámina 84).

sólo puede obtenerse a partir de la relación del niño con sus padres buenos. No obstante, para que este proceso de individuación se realice —no nos comprometemos en él a menos que sea inevitable, pues resulta demasiado penoso—, los padres buenos tienen que convertirse durante algún tiempo en personajes malos y perseguidores, que obligan al niño a vagar durante años en su desierto personal, imponiendo exigencias «sin respiro» y sin tener en cuenta, en absoluto, el bienestar del niño. Sin embargo, si el niño responde a estas penosas pruebas desarrollando su identidad de modo independiente, los padres buenos reaparecerán milagrosamente.⁵⁷

La escuela se inserta en esta esfera de violencia total y constante. Las profesoras de la escuela no son capaces de advertir lo que los niños necesitan. A estos actores se suman los policías, que lejos de descubrir a los criminales y rescatar a los niños secuestrados, son quienes persiguen a los niños por sus andanzas en la ciudad.

En estas narraciones se encuentra también un dejo de crítica hacia un mundo femenino que no cumple a cabalidad con su papel social, especialmente las madres de clase media que no son capaces de responder a los roles sociales que tienen asignados como protectoras y cuidadoras de la infancia y del hogar. En la historieta se roban a un niño rubio en el parque España, en la colonia Condesa, en la que se asientan los nuevos ricos de los años cuarenta en la ciudad de México. Como la madre es una mujer coqueta que vive gran parte de su tiempo en fiestas, la vida la castigará con la desaparición de su hijo, a quien tendrá que llorar por casi mil páginas de historieta. Pero la crítica también va hacia otro tipo de mujeres, como las empleadas domésticas que no hacen bien su labor de cuidadoras.

También las críticas alcanzan a los policías que no son capaces de ver el peligro en el que están los niños, que los criminalizan, a una sociedad que se queda callada. En suma, en estas historias, hay pocos adultos que ofrezcan protección, en quienes se pueda confiar, que salven a los niños de su dramática situación. Hay pues, poca solidaridad social hacia los niños. Esto victimiza todavía más al lacerado personaje infantil, que encuentra espacios de solidaridad sólo en sus congéneres, en otros niños.

⁵⁷ Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, (Barcelona: Crítica, 2012).

Los niños, personajes centrales

Los robachicos de las historietas, como los monstruos de los cuentos, amenazan a los niños con destruirlos si no son tan fuertes como para vencerlos. Y es que en estas historietas los protagonistas principales no son los secuestradores sino los niños. Los personajes infantiles, tan heroicos como mártires, han facilitado siempre la identificación con el lector. “Las experiencias intensas que acaban generando personajes infantiles, suelen estar cargadas de sufrimiento, tristeza o vergüenza”.⁵⁸ Las historietas presentan a los niños asociados con ciertas características: sensibilidad e inocencia, capacidad de actuar, especialmente si los niños son varones.

En estas narrativas los niños aparecen tanto como víctimas sin posibilidad de acción, o como protagonistas activos, capaces de cambiar su situación. Sin embargo en este arco situacional, el protagonismo infantil estará directamente vinculado con el género, es decir, las historietas divulgan una ideología de género muy clara. Si hay mártires, serán niñas, y si hay salvadores serán niños. Son los niños los que tienen la capacidad de elaborar estrategias y pensar en caminos que solucionen el orden de cosas. Las niñas serán temerosas y pusilánimes, no querrán actuar mucho y en todo caso fungirán como acompañantes de sus amigos. En el primer caso, el de las niñas mártires se encuentra la niña secuestrada, Charito. Este personaje es construido como una niña que prefiere que los padres la crean muerta a que la vean ciega. Sus días son cada vez más desafortunados y no le puede ir peor. Esta niña martirizada, cuando su padre la encuentra, se sacrifica por él.

En el segundo caso, se encuentran los niños con posibilidad de agencia. A los personajes infantiles secuestrados, los acompañarán otros personajes infantiles que se harán cargo de encontrarlos. Un niño, a veces seguido de una niña, emprenderá la búsqueda, a través de una historia alargada hasta casi lo infinito, de la niña o el niño secuestrado. Es el caso de *Mi hijo* o de *El Gis Rojo*. En *Mamita*, será un niño en situación de pobreza, quien acompañe a Nandito en la búsqueda de su madre. Es en los niños con decisiones y valentía en quienes los niños víctimas pueden encontrar un remanso de esperanza y cariño.

⁵⁸ Rita Carter, *Multiplicidad: la nueva ciencia de la personalidad*, (Barcelona: Editorial Kairós, 2008), 155.

Por ejemplo, en *Mi hijo*, el pequeño papelerero, llamado Neco, que vende el periódico *Novedades*, ayuda a la pequeña Charito, secuestrada y explotada para pedir limosna en las calles. Neco ofrece a Charito buscar a sus padres y avisarles que ella está ahí. Sin embargo, ella se niega. Tiene miedo a que la maten. Neco decide ir con la policía y denunciar. Ella preferirá morir antes que causarle a su padre el gran dolor de enterarse de que ella está ciega. Finalmente muere atropellada huyendo de su padre. Ariel Dorfman y Antonio Matterlat señalaron que en las tiras cómicas de Walt Disney, los dominados eran representados siempre como personajes que “aceptan como natural esta sujeción; se pasan todo el día quejándose acerca del otro y de su propia esclavización. Pero son incapaces de desobedecer órdenes por insanas que sean [...] hay una incapacidad para rebelarse en contra del orden establecido: el personaje está condenado a ser un esclavo de los demás”. En suma, “el niño participa en su propia colonización”.⁵⁹ En *Mamita*, por ejemplo, el niño secuestrado es privado no sólo de su libertad sino de toda su posibilidad de agencia. Es una víctima del destino, que incluso regresa con sus secuestradores teniendo la posibilidad de huir.

En *El Gis Rojo*, Tomás es el que se da cuenta de que la pequeña María y luego Juanita, sus compañeras de salón, han sido secuestradas. Ellas son las ingenuas a las que capturan, y él es quien tiene la inteligencia de resolver el caso. Él sigue la línea roja que ha marcado Juanita en la pared con un gis. Tomás va con otra niña a buscar a Juanita, pero queda claro que no es correcto que una niña ande sola en las calles por la noche. Él asume que su función como hombre es salvar a las niñas. Es él quien logra que se descubra dónde están secuestradas las niñas. Él es el héroe, y la niña que lo acompaña en la aventura que implica encontrar la cabaña en el bosque donde han escondido a sus amigas, poco parece ayudar, hasta que, en una escena que no aparece en las imágenes, avisa a la policía el lugar en el que se encuentran los niños.

⁵⁹ Dorfman y Matterlat, *Para leer al Pato Donald*, 30-31.

Conclusiones

Las acciones individuales de los robachicos en estas historietas se dan en el marco de una sociedad que advierte la violencia hacia la infancia pero que no hace nada para impedirlo. Los límites de la acción de los criminales llegan hasta donde se les permite en un espacio social que solventa esas prácticas sociales en las que los niños pueden ser utilizados al antojo de los adultos. La violencia que se expresa en esta literatura de corte popular no sólo implica el uso de la fuerza física en las relaciones entre niños y adultos, sino también la violencia simbólica. En estas producciones es visible “la conexión entre la violencia y las fronteras morales –valores, símbolos, costumbres, entre otros– que establecen las sociedades y sus grupos”.⁶⁰

La construcción que hicieron los *mass media* del secuestro infantil, en este caso las historietas, reforzó la idea de una relación jerárquica de los adultos sobre los niños y reprodujo prácticas violentas e incluso las comercializó con millones de ejemplares impresos. No sólo se explotó el melodrama sino que se utilizó la figura infantil para dar cauce a ansiedades adultas sobre la desaparición de los hijos pero también al reforzamiento de actitudes violentas hacia los niños, divulgando simultáneamente valores sobre el género, sobre la pobreza y la infancia.

Los medios masivos buscaron dirigirse a una suerte de consumidor “promedio,” que Edgar Morin optó por denominar “hombre medio” u “hombre universal,” en tanto respondía a la universalidad de la cultura de masas. Por eso, aunque las historietas estaban dirigidas a los adultos, el lenguaje, las imágenes y la narrativa lineal que presentaban facilitó que los lectores se multiplicaran y las barreras etarias se diluyeran. Los niños eran grandes consumidores de literatura que presentaba contenidos que pocos hubieran considerado de corte infantil. José María Álvarez, un alumno de la escuela militar, recordaba en sus memorias esta literatura abominable, truculenta y escabrosa que creaba “al hombre imbécil del mañana” y que como aseguraba el escritor Gutierre Tibón, satisfacía los instintos sádicos de las masas. “Los editores de esos cuadernillos” creen, explicaba Álvarez, “que acaso el niño sea algo menos que una marmota: un cretino irremediable. Son embrutecedores esos cuadernos de monos, que resultan un cultivo intensivo de la estupidez”.⁶¹ En todo caso, lo que estas historietas divulgaron fue la idea

⁶⁰ Arteaga Botello, “El espacio de la violencia”, 134.

⁶¹ José María Álvarez, *Añoranzas: el México que fue mi Colegio Militar*, (México: Imprenta Ocampo. 1949), 142.

de que en las grandes urbes existían personajes peligrosos para la infancia, los robachicos, que acechaban a los niños especialmente en los espacios públicos. Las niñas que iban solas a la escuela, las que caminaban solas por la noche, los niños que eran desatendidos en los parques, eran víctimas potenciales de estos depredadores infantiles. Las historietas retomaron historias terroríficas que habían sucedido y a partir de ellas vendían miles de números que atizaban el pánico social, naturalizaban la violencia de los adultos sobre los niños y modificaban en alguna manera, la relación de los niños con la ciudad.

Filmografía

¡*Ya tengo a mi hijo!* (1946) Dir. Ismael Rodríguez

La infame (1954) Dir. Miguel Zacarías

Ladrones de niños (1958) Dir. Miguel Zacarías

Archivos

Archivo General de la Nación, Consejo Tutelar de Menores Infractores.

Historietas

¡*Mi hijo! Chamaco Chico*, *Revista de novelas y cuentos dibujados para adultos*. 1945.

Mamita, Pepin. *Diario de novelas gráficas propio para adultos*. 1948.

El Gis Rojo, Pepin. *Diario de novelas gráficas propio para adultos*. 1950.

Fuentes secundarias

Abruzzese, Alberto. “Cultura de masas”. *Cuadernos de información y comunicación*, n° 9, (2004): 189-192.

- Alcubierre Moya, Beatriz. “Por y para niños: los impresores del Tecpan de Santiago y la elaboración de El Correo de los Niños (1872),” *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, 1, n° 8 (2016): 58-83.
- Alcubierre Moya, Beatriz. *Ciudadanos del futuro: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: El Colegio de México, 2010.
- Álvarez, José María. *Añoranzas: el México que fue mi Colegio Militar*. México: Imprenta Ocampo, 1949.
- Aróstegui, Julio. “Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia”. *Ayer*, n° 13 (1994): 17-55.
- Arteaga Botello, Nelson. “El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social”. *Sociológica*, n° 52 (2003): 119-145.
- Aurrecochea, Juan Manuel y Armando Bartra. *Puros cuentos: Historia de la historieta en México, 1934-1950*. Volúmen III. Grijalbo: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.
- Bache Cortés, Yolanda. “El entorno metropolitano. “La edad de oro” y la “realidad de piedra”: presencia infantil en la prensa mexicana del siglo XIX”. En *Estudios sociales sobre la infancia en México*, coordinado por María de Lourdes Herrera Feria, 161-184. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección de Fomento Editorial, 2007.
- Bartra, Armando. “Piel de papel. Los “pepinos” en la educación sentimental del mexicano.” En *La fabricación del arte nacional a debate: (1920-1950)*, coordinado por Esther Acevedo, 127-156. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 2012.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Análisis del discurso y educación*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Documentos DIE 26, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialespara-descargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>.
- Cadenas, Rafael, “Un hallazgo sin par: el libro”, *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, n° 430, (2006): 9-10.
- Caimari, Lila. *Mientras la ciudad duerme. Pistolerros, policías y periodistas en Buenos Aires, 1920-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

- Caimari, Lila. “Suceso de cinematográficos aspectos. Secuestro y espectáculo en el Buenos Aires de los treinta”. En *La Ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, coordinado por Lila Caimari, (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, UDESA, 2007): 209-250.
- Carter, Rita. *Multiplidad: la nueva ciencia de la personalidad*. Barcelona: Editorial Kairós, 2008.
- Cohen, Stanley, *Demonios populares y “pánicos morales”: delincuencia juvenil, subculturas, vandalismo, drogas y violencia*, Barcelona: Gedisa, 2017.
- Cosse, Isabella. *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Covo, Jacqueline. “Los episodios mexicanos de la Secretaría de Educación Pública”, *Histoire Officielle et B.D. Alternative*, América, Cahiers du CRIC-CAL, n° 1 (1986): 96-116.
- Dorfman, Ariel y Armand Matterlat. *Para leer al Pato Donald*. México: Siglo Veintiuno. 38 ed, 2005.
- Fass, Paula. *Kidnapped: child abduction in America*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1999.
- Ford, Eileen. *Childhood and modernity in Cold War Mexico City*. Londres, Nueva York, Bloomsbury Academic, 2018.
- Fuentes, Carlos. *Los años con Laura Díaz*, México: Alfaguara, 2016.
- Galván de Terrazas, Luz Elena. “Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, n° 10, (julio-diciembre 2000): 273-302.
- Galván de Terrazas, Luz Elena. “El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX,” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3, n° 6, (julio-diciembre 1998): 301-316.
- Galván Lafarga, Luz Elena. “La niñez desvalida : el discurso de la prensa infantil del siglo XIX” en *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, coordinado por Antonio Padilla, México: Casa Juan Pablos, 2008.
- Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. México: El Colegio de México, 2008.

- Herner, Irene. *Mitos y monitos: historietas y fotonovelas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.
- Hinds, Harold E. y Charles M. Tatum. *Not just for children: the Mexican comic book in the late 1960s and 1970s*. Connecticut: Greenwood Press, 1992.
- Jackson Albrarrán, Elena. “En busca de la voz de los herederos de la Revolución: Un análisis de los documentos producidos por los niños, 1921-1940”. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 33, n° 132, (2012): 17-52.
- Jackson Albrarrán, Elena. “Los niños colaboradores de la revista Pulgarcito y la construcción de la infancia, México (1925-1932)”, *Iberoamericana. América Latina - España - Portugal*, Ibero-Amerikanisches Institut y Giga Institute of Latin American Studies, Hamburgo, Berlin, XV, 60, (2015): 155-168.
- Jackson Albrarrán, Elena. *Seen and heard in Mexico: children and revolutionary cultural nationalism*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2014.
- Jarque, Francisco. “La paraliteratura. Producción y consumo”. *Hispanérica* 7, n° 21, (1978): 37-52.
- Lombardo García, Irma, y María Teresa Camarillo Carbajal. *La prensa infantil de México, 1839-1984*. México: Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1984.
- Martínez Moctezuma, Lucía. “El agua y la higiene en los libros infantiles: primeras nociones” en *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, coordinado por Antonio Padilla, Alcira Soler, Martha Luz Arredondo y Lucía M. Moctezuma, 223-249. México: Casa Juan Pablos, 2008.
- Martínez Moctezuma, Lucía. *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI Editores, 2001.
- Martínez Moctezuma, Lucía. “Representaciones del cuerpo infantil en los libros de texto mexicanos, 1880-1940.” *Pro-Posições* 22, n° 3, (2011): 35-50.
- Monsiváis, Carlos. *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX*. México: El Colegio de México, 2010.
- Morin, Edgar. *El espíritu del tiempo*. Madrid: Taurus, 1966.
- Morrison, Granet. *Supergods: Héroes, mitos e historias del cómic*. Barcelona: Turner, 2012.

- Ponce, Armando: *Segundo volumen de la Historia de la historieta en México: "Los monitos le ganaron la batalla a los monotes del muralismo"*. *Revista Proceso*, 26 de marzo de 1994, <http://www.proceso.com.mx/164912/segundo-volumen-de-la-historia-de-la-historieta-en-mexico-los-monitos-le-ganaron-la-batalla-a-los-monotes-del-muralismo>
- Ramos Escobar, Norma. "Niños redactores e ilustradores de periódicos: Un acercamiento a las producciones escolares en la escuela nuevoleonense posrevolucionaria". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 33, n° 132, (2012): 53-94.
- Schröder, Ingo y Bettina E. Schidt, eds, *Antropology of Violence and Conflict*. Londres: Routledge, 2003.
- Sosenski, Susana. "El Obrero del Porvenir: una publicación de la Sociedad Artística Industrial, 1870". *Estudios Sociales. Nueva Época*, n° 1, (2007):71-102.
- Sosenski, Susana. "Vida y milagros de Lorín, el perico detective: violencia, crimen y justicia en la mirada de dos niños mexicanos a principios del siglo XX." Iberoamericana. América Latina - España - Portugal, Ibero-Amerikanisches Institut y Giga Institute of Latin American Studies, Hamburgo, Berlin, XV, 60, (2015): 133-153.
- Vasconcelos, José. *Los Robachicos*. México: Editorial Botas, 1945.
- Vaughan, Mary Kay. *Portrait of a Young Painter Pepe Zuniga and Mexico City's Rebel Generation*. Carolina del Norte: Duke University Press, 2014.

Artículos



Niña
Rafael Barradas (1890-1929)
Acuarela sobre papel
Año (1918-1923)
Museo Nacional de Artes Visuales
(Montevideo, Uruguay)

A sesenta años del psiquismo fetal. La infancia como portal

Silvana DARRÉ

Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI

Absalón JIMÉNEZ BECERRA

Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar

Carolina CLAVERO

Silvana DARRÉ*

FLACSO (Uruguay)

sdarre@flacso.edu.uy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0173-1414>

A sesenta años del psiquismo fetal. La infancia como portal**

Sixty years of fetal psychism. The childhood as a portal

Resumen: Partiendo de las ideas formuladas de E. Haeckel en el siglo XIX sobre la ontogenia y la filogenia se repasan algunos ejemplos de producción de teorías en el campo psi. La posibilidad de ver la historia de la especie desde la historia evolutiva de un individuo resultó una idea potente e inspiradora. En el artículo se hace especial énfasis en la teoría propuesta por Arnaldo Rascovsky a fines de la década del cincuenta del siglo pasado y se revisan algunos antecedentes como las ideas de Otto Rank en el Trauma del Nacimiento y la psicohistoria de Lloyd DeMause. La infancia y las construcciones teóricas sobre el psiquismo de las etapas prenatales de dudosa existencia, constituyen una oportunidad para establecer conexiones entre los desarrollos del campo psi, el discurso científico y el pensamiento marginal.

Palabras clave: infancia, historia, psiquismo fetal, pensamiento biogenético.

Resumen: Partiendo de las ideas formuladas de E. Haeckel en el siglo XIX sobre la ontogenia y la filogenia se repasan algunos ejemplos de producción de teorías en el campo psi. La posibilidad de ver la historia de la especie desde la historia evolutiva de un individuo resultó una idea potente e inspiradora. En el artículo se hace especial énfasis en la teoría propuesta por Arnaldo Rascovsky a fines de la década del cincuenta del siglo pasado y se revisan algunos antecedentes como las ideas de Otto Rank en el Trauma del Nacimiento y la psicohistoria de Lloyd DeMause. La infancia y las construcciones teóricas sobre el psiquismo de las etapas prenatales de dudosa existencia, constituyen una oportunidad para establecer conexiones entre los desarrollos del campo psi, el discurso científico y el pensamiento marginal.

Palabras clave: infancia, historia, psiquismo fetal, pensamiento biogenético.

* Coordinadora Académica – FLACSO Uruguay

** Agradezco a la Dra. Mabel Campagnoli y Mag. Dina Yael los comentarios realizados al texto original.

Ontogenia y filogenia

La literatura nos ofrece ejemplos fascinantes de regresiones en la vida. Alejo Carpentier¹ con su “Viaje a la semilla” de 1944 o Francis Scott Fitzgerald² en “El curioso caso de Benjamin Button” de 1922, permiten recorrer un camino inverso a la progresión lineal del tiempo. Los relatos comienzan desde la vejez, ya sea en el lecho de muerte o en el nacimiento de un anciano y recorren un camino temporal inverso. Estas ficciones juegan con dos tiempos, el primero es cronológico, el segundo se mueve a contrapelo del primero en la búsqueda de un origen. La posibilidad de transitar en una temporalidad inversa a la esperada, supone un proceso de búsqueda, de conocimiento sobre un origen siempre incierto, la oportunidad de cambiar algunos elementos de la historia, o regresar al principio.

El recurso a la temporalidad inversa no es patrimonio exclusivo de la literatura o el cine. La producción científica desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX contribuyó a la idea del tiempo desdoblado y a la posibilidad de concebir universos paralelos.

El discurso científico de la biología, la filosofía y el psicoanálisis también aportaron de un modo creativo a la apuesta por la reversión del tiempo en términos de conocimiento. Un caso ejemplar es la biogenética del siglo XIX que postuló Ernst Haeckel (1834-1919) un biólogo y naturalista alemán que siguiendo las teorías de Darwin propuso una ley fundamental que afirmaba que la evolución de un individuo reproducía la evolución de su propia especie. La línea de vida biológica de un individuo, o la ontogenia, reproduce el desarrollo de la especie, o filogenia. Esta idea de notable influencia a lo largo de las siguientes décadas, implica que el desarrollo de un individuo desde el embrión hasta la edad adulta *recapitula* la historia evolutiva de la humanidad. A Haeckel se le atribuyen los términos ontogenia, filogenia y la teoría de la recapitulación.³

No es de extrañar que esta idea haya funcionado como un motor que impulsó el desarrollo de los estudios sobre embriología en la época, porque en definitiva el conocimiento de los embriones de las distintas especies

¹ Alejo Carpentier, *Cuentos completos de Alejo Carpentier* (La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1977), 64-78.

² Francis Scott Fitzgerald, *Cuentos Selectos* (Buenos Aires: Edhasa, 2019), 103-146.

³ José Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía* (Barcelona: Crítica, 2001), 380.

conducía en forma directa a su historia evolutiva. Las formas de vida iniciales se tornaron una vía privilegiada para conocer el pasado remoto de la especie.

Haeckel como autor, podría corresponder a la figura del “sabio”. A mediados del siglo XIX los campos disciplinarios tal como se nos presentan en la actualidad, aún no estaban muy delimitados, y algunas personas dominaban varias disciplinas como en este caso, que se presenta como filósofo, biólogo, antropólogo. Haeckel podía escribir cómodamente sobre filosofía, religión, antropología y biología y estar al corriente de los descubrimientos en la física y la astronomía.

Ahora bien, ¿con quién discutía Haeckel? Este biólogo era un ferviente seguidor de la teoría de la evolución de Darwin cuyas ideas siguieron siendo discutidas en las siguientes décadas. En sus obras de divulgación Haeckel está discutiendo el dogma del alma inmortal, las ideas cristianas sobre la creación del Hombre y reforzando la teoría de la evolución de las especies, o teoría transformista. La relación entre ontogenia y filogenia le permite teorizar a partir de sus observaciones embriológicas y de anatomía comparada que pasan a ocupar el lugar de evidencias empíricas.

Para el autor existen tres grandes ciencias de los orígenes, la paleontología, la anatomía comparada y la ontogenia. Esas tres ciencias conducen a la filogenia, desde los organismos unicelulares, hasta los animales pluricelulares y de ahí al ser humano. Como expresa a continuación el tiro por elevación está destinado al dualismo:

Las funciones fisiológicas del organismo, que reunimos bajo el nombre de actividad espiritual, o más sencillamente alma, son producidas en el hombre por los mismos fenómenos mecánicos (físicos y químicos) que los otros vertebrados. Los órganos correspondientes a estas funciones psíquicas, son los mismos en ambas partes: cerebro y medula en el centro, nervios y órganos de los sentidos en la periferia. Estos órganos se han desarrollado en el hombre lenta y progresivamente desde el estado rudimentario que presentan en sus antepasados, los vertebrados inferiores. Ocurre evidentemente lo mismo con sus funciones, es decir, el alma. Esta concepción natural, monista, del alma humana, se encuentra en contradicción con la idea dualista y mitológica que, desde hace millares de años, tiene el hombre de ella. La tiene por un objeto sin analogía con la naturaleza y extraña a sus leyes, como lo prueba el dogma estupendo de la inmortalidad del alma.⁴ (Haeckel, 1898:89-90)

⁴ Ernst Haeckel, *El origen del hombre* (Barcelona: F. Granada y Cía., 1898), 89-90. Disponible el 2 de febrero de 2018 en: <http://archivomagon.net/wp-content/uploads/2014/01/Haeckel-Estado-Actual.pdf>

El fragmento es muy claro sobre el carácter monista de su teoría así como la facilidad con la que transita de un área de conocimiento a otra. El monismo significa que las entidades responden a una sola substancia o realidad, que para el autor es además material. Monismo no se opone a la pluralidad de fenómenos sino a las concepciones dualistas. Las ideas de Haeckel corresponden a un monismo materialista y naturalista en la medida que la materia es la única realidad que por su carácter de actividad y vitalidad tiene al espíritu como uno de sus atributos.⁵

Para retomar la idea de inicio, Haeckel resultó un precursor del discurso científico del siglo XIX en cruzar en un mismo marco conceptual al sujeto individual con la historia de la especie. No tiene mayor trascendencia para el propósito de este artículo saber si sus ideas eran verdaderas o falsas, aunque sabemos que su hipótesis biogenética era errada, su proyecto resulta fascinante por la posibilidad de imaginar que las agujas del reloj evolutivo de la especie podían moverse en el sentido contrario y ser observadas en la evolución de un solo sujeto.

Lo cierto es que esta teoría o presupuesto siguió teniendo efectos sobre muchas producciones teóricas en los siglos XIX y XX como es el caso del psicoanálisis. El propio S. Freud hizo referencia en múltiples ocasiones a los fundamentos filogenéticos como explicación última de contenidos psíquicos difíciles de explicar o reducir a la experiencia de un sujeto.⁶

Más llamativa resulta la persistencia de este modelo en obras más tardías, como es el caso de Lloyd DeMause en su obra “La evolución de la infancia” de 1974, resultado de una investigación realizada en 1968.

El autor es presentado como representante de la psicohistoria y promotor de la Teoría psicogénica⁷ de la infancia cuya tesis principal consiste en que:

5 Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía, 2450.

6 Carl Gustav Jung (1875-1961) discípulo de S. Freud durante algunos años teorizó en las fronteras del pensamiento *psí* en el espacio que denominamos pensamiento marginal. El inconsciente colectivo, los arquetipos, los problemas de la adivinación, los aportes de la astrología, la anticipación de los acontecimientos, son todos asuntos que hacemos entrar en un tipo de pensamiento que no se inscribe en campos legitimados de saber. Por la extensión de su obra sus aportes merecen un desarrollo aparte.

7 La psicogénesis como origen psíquico de los fenómenos mentales estuvo en las primeras décadas del siglo XX anclada en principios biológicos a partir de los cuales se edificaba el psiquismo. Partiendo de un cuerpo con capacidades sensoriales y reflejos muy primarios, se postulaba una continuidad entre éstos y sus representantes psíquicos. El componente que agrega el paradigma biogenético es el salto desde la biología a otra serie histórica: la especie y la humanidad.

la infancia debe estudiarse desde la génesis de las relaciones paterno-filiales. Es decir, el conocimiento de las relaciones entre adultos y niños/as nos dará la clave para entender y conocer las visiones que los adultos han tenido respecto a los niños/as a lo largo de la historia.⁸

En formato nuevo, desde una perspectiva psicológica, lo actual de las relaciones entre padres (madres) e hijos-as es percibido como la clave o llave para entender las relaciones históricas de las personas adultas con la infancia. ¿Cómo llega a esta idea Lloyd DeMause? A través de indicios. En sus propios términos:

La “teoría psicogénica de la historia” esbozada en mi propuesta de proyecto comenzaba con una teoría general del cambio histórico. Su postulado era que la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones.⁹ (DeMause, 1982: 14)

Para llegar a esa afirmación, a su vez postula varias hipótesis. La primera consiste en que la evolución de las relaciones entre padres, madres e hijos-as es independiente del cambio histórico, porque tiene una lógica propia, interna. El progreso en la consideración de la infancia como sujeto social está dado por la posibilidad que tienen las sucesivas generaciones de padres y madres de regresar a la edad de sus hijos-as (cuando les tienen) y pasar por las ansiedades características de dichas etapas. Esta “segunda oportunidad” de encontrarse con esos sentimientos, les permite afrontar mejor las ansiedades de la infancia y responder cada vez mejor a sus necesidades. La segunda hipótesis es que la presión generacional actúa de forma independiente a otras relaciones sociales, de la economía o la tecnología. La tercera es que la historia de la infancia puede ser relatada como el conjunto de aproximaciones sucesivas entre personas adultas y niños-as que producen acortamiento de la distancia psíquica entre ambas partes. La evolución de las prácticas de crianza en cada época es un efecto de la reducción progresiva de esa ansiedad. La cuarta dice que la historia de la infancia evoluciona positivamente implicando una mejora creciente en la comprensión y satisfacción de las necesidades de la infancia. La quinta afirma que la transmisión de la estructura psíquica de generación en

8 Jesús Vilar Martín, “Historia de la infancia”, *Educación social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n° 60 (2015), 123-126. Disponible el 12 de enero de 2018 en <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296676/385607>

9 Lloyd DeMause, *La evolución de la infancia* (Barcelona: Alianza Universidad, 1982 [1974]), 14.

generación, no es un rasgo de la cultura entre otros, sino la matriz principal que determina el desarrollo de los demás elementos culturales.

Las personas adultas disponen, según el autor, de tres reacciones posibles cuando se halla ante un niño que necesita algo. La primera posibilidad es utilizar el mecanismo de la reacción proyectiva. Esto consiste en utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente, reacción más común en otras épocas. La segunda es la reacción de inversión, propia de los padres y madres que pegan a sus hijos-as, se basa en “utilizar al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia” tomándolos “para satisfacer las necesidades de los padres”¹⁰. La tercera posibilidad es la reacción de empatía, que consiste en experimentar afinidad con respecto a las necesidades del niño-a y actuar para satisfacerlas.

Cuanto más se retrocede en la historia más se evidencia la presencia de las reacciones proyectivas y de inversión. Cuando el autor analiza las prácticas de crianza en diferentes períodos históricos su explicación remite a las tres reacciones adultas antes mencionadas, que definen seis tipos de crianza. Estas han evolucionado en forma progresiva desde la Antigüedad hasta el presente.

El infanticidio, una práctica propia de la Antigüedad hasta el siglo IV, supone que “los padres rutinariamente resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos” y “respeto de aquellos a los que se les perdonaba la vida, la reacción proyectiva era la predominante y el carácter concreto de la inversión se manifestaba en la difusión de la práctica de la sodomía con el niño”¹¹.

El autor entiende el infanticidio como consecuencia de la generalizada presencia de deseos de muerte de las madres con respecto a sus hijos-as, y que según el psicoanalista Joseph Rheingold derivan de “un poderoso impulso de “anular” la maternidad para evitar el castigo que imaginan que sus propias madres les infligirán”¹². Resulta muy llamativo que el texto esté escrito refiriéndose a los “padres” en forma permanente, pero al hacer mención a los infanticidios nombre a la madre por primera vez.

No se trata tanto de hostilidad hacia el hijo-a sino de “necesidad de sacrificar al hijo para aplacar a la propia madre”¹³.

¹⁰ DeMause, *La evolución de la infancia*, 16.

¹¹ DeMause, *La evolución de la infancia*, 34.

¹² DeMause, *La evolución de la infancia*, 13.

¹³ DeMause, *La evolución de la infancia*, 14.

El segundo estilo de crianza es el abandono, el tercero la ambivalencia, el cuarto la intrusión, que es propio del siglo XVIII, e implica el aumento de la empatía. El quinto de los tipos de crianza es el definido como socialización y se produce a lo largo del siglo XIX. Por último, el tipo de crianza que comienza a mediados del siglo XX, es la ayuda, que se basa en:

La idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes.¹⁴

De acuerdo a este esquema sintético las prácticas de crianza mejoran, o benefician cada vez más a niños y niñas a lo largo de la historia por efecto de la evolución de las relaciones humanas en un plano psíquico. Mecanismos más primitivos dejan paso en forma progresiva a mecanismos intrapsíquicos más evolucionados.

Esta propuesta sería un ejemplo del modo en que el paradigma biogénico del siglo XIX se cuela tardíamente en la matriz de producción discursiva del campo *psi* de los años setenta del siglo XX, dado que, siguiendo los mecanismos psíquicos personales más arcaicos se pueden explicar y generar periodizaciones y paralelismos con las prácticas de crianza a través de la historia. Resulta interesante la insistencia en un planteo a histórico de estas características, porque la obra de P. Ariès sobre la vida familiar estaba disponible desde 1960. Allí se muestra a la infancia como producto de procesos relativamente recientes en la historia y se analiza sobre una base documental amplia, la emergencia del *sentimiento de infancia* como dato nuevo en las percepciones y afectos en los siglos XVI y XVII en el contexto europeo¹⁵ (Ariès, 1987). Obras posteriores en las siguientes tres décadas -por citar algunas de las más importantes-, Boltanski (1974); Badinter (1981); Ehrenreich e English (1990), Hays, (1998), retoman las explicaciones sobre los modelos de crianza ofreciendo marcos interpretativos más amplios y complejos, que constituyen hasta la actualidad referencias ineludibles para entender a la infancia como un sujeto social de aparición tardía.

¹⁴ DeMause, *La evolución de la infancia*, 14.

¹⁵ Philippe Ariès, "El descubrimiento de la infancia" en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (Madrid: Taurus, 1987), 57-76.

La teoría del psiquismo fetal de Arnaldo Rascovsky

La teoría del psiquismo fetal propuesta por A. Rascovsky a finales de los años cincuenta en Argentina es una variante original del paradigma biogénico, dado que abrió posibilidades para entender a la infancia y el nacimiento como un portal para el conocimiento de la especie. Portal es entendido en su sentido directo, como espacio por donde se accede a otros espacios, no solo la filogenia, sino al pensamiento de frontera que no se encuadra en campos de saber tenidos por legítimos, el esoterismo, la espiritualidad en general.

Sobre el psiquismo fetal aparecen dos antecedentes claros en el psicoanálisis. El primero es la referencia que añade S. Freud en el año 1909 en una nota a pie de página en su obra previa de 1900 *La interpretación de los sueños*:

Solo más tarde aprendí a apreciar el significado de las fantasías y pensamientos inconscientes sobre la vida en el vientre materno. El acto del nacimiento es, por lo demás, la primera vivencia de angustia y, en consecuencia, la fuente y el modelo del afecto de angustia.¹⁶

Esta nota a pie de página agregada en la edición de 1909 es señalada como la que inspiró a Rank (segunda referencia obligada) para profundizar en los siguientes años. Forma parte de la nota de Freud la idea del término alemán *unheimlich* que ha sido traducido como lo ominoso, o lo siniestro, para describir la vida anterior al nacimiento. Esta cualidad de lo siniestro es entendida por el psicoanálisis como lo extraño que emerge de lo más conocido, de ahí el sentido inquietante, extraño y terrorífico que quiere transmitir.

Rank (1961) no deja lugar a dudas de sus aspiraciones cuando en la primera página de su obra *El trauma del nacimiento* publicado por primera vez en 1924 expresa sin ambigüedad:

Las consideraciones que siguen constituyen un intento de utilizar los datos proporcionados por el psicoanálisis, con miras a la explicación de la evolución total de la humanidad, incluso de la humanización en general.¹⁷

¹⁶ Sigmund Freud, *Obras Completas. Tomo V. La interpretación de los sueños (segunda parte). Sobre el sueño (1900-1901)*, James Strachey (Buenos Aires: Amorrortu, 1984), 403.

¹⁷ Otto Rank, *El trauma del nacimiento*, H. F. Saltzman (Buenos Aires: Paidós, 1961), 13.

Para el autor, que fue durante veinte años discípulo de S. Freud y participó de su estrecho círculo de colaboradores, la comprensión directa del inconsciente permite alcanzar conocimientos que exceden ampliamente el universo de los padecimientos psíquicos o del psiquismo que representa apenas una superficie de lo posible. Esa superficie límite está dada por el trauma del nacimiento que aparece como un fenómeno aparentemente corporal y fija el último “sustrato biológico concebible de la vida psíquica, el núcleo mismo del inconsciente”.¹⁸

El acto del nacimiento es para el autor, el paradigma de la primera separación del cuerpo de la madre que un sujeto experimenta en la vida y por eso es fuente de fijaciones y reactualizaciones. De ahí se derivan las alusiones en la vida cotidiana a los segundos nacimientos, al nacer de nuevo, las fobias a los animales pequeños que pueden escabullirse por pequeños orificios como las cucarachas, el miedo a la oscuridad, los héroes de los cuentos, las pesadillas de caídas, los sueños con cavidades como los hornos, entre decenas de ejemplos. En realidad, casi todos los síntomas y producciones psíquicas son explicados por el autor desde esta perspectiva. El trauma del nacimiento da prioridad a la madre como objeto de fijación libidinal original, y es compartido por igual por niñas y niños. Desde ese trauma se resignifica y reinterpreta toda la vida psíquica. Algunas de las ideas de Rank serán retomadas por A. Rascovsky varios años después. La interpretación del dormir como un retorno cotidiano al estado intrauterino cuando sobreviene la noche ya venía de S. Freud.

Para sintetizar, Rank reafirma la tesis biogenética de Haeckel de forma expresa en línea con la primera afirmación de su obra antes citada. Pero en el transcurso de la misma, las referencias a la vida intrauterina aparecen definidas como fantasías, es decir producciones conscientes o inconscientes de la actividad psíquica posterior al nacimiento e incluso renunciando en forma provisoria “a la hipótesis de la transmisión hereditaria de los contenidos psíquicos” (Rank, 1961:176). Otras referencias biogenéticas son utilizadas en un sentido más bien retórico. Por lo tanto, sin negar la hipótesis biogenética y aludiendo a los aportes del psicoanálisis a la comprensión de los mitos y creencias religiosas, deja el desarrollo de la humanidad encerrado en un enigma.

¹⁸ Rank, *El trauma del nacimiento*, 15.

Rascovsky en cambio, unas décadas después recoge el guante y propone la idea del psiquismo fetal que implica un salto cualitativo, en tanto no se trata de fantasías sobre la vida intrauterina, sino de la existencia de una entidad con cuerpo propio. En el año 1954 se constituye un grupo de estudio integrado por psicoanalistas con el propósito de investigar el tema¹⁹. Las fuentes de conocimiento para el grupo son el análisis personal, que permite superar las resistencias inconscientes al trauma del nacimiento, y las experiencias clínicas con pacientes. Las conclusiones a las que iban llegando fueron motivo de presentaciones en congresos internacionales y fueron publicadas en el libro *El Psiquismo Fetal* de 1960. Así como Rank había comenzado con grandes expectativas, Rascovsky hace lo suyo:

El estudio del psiquismo anterior al establecimiento de la relación objetal con el mundo externo constituye el aspecto más promisorio de la investigación psicoanalítica actual y del que cabe esperar una intensa ampliación de nuestros conocimientos. Los sectores más inmediatamente propensos a ser esclarecidos se refieren a: la comprensión de la percepción interna y a las cualidades de la misma inhibidas en el curso del desarrollo, a la naturaleza de los objetos internos y más específicamente de los objetos heredados que integran el concepto de los instintos, a la legitimidad y naturaleza del primitivo pensamiento mágico y a la fantasía inconsciente que se esconde detrás de la represión primaria.²⁰

Con alguna excepción, el psicoanálisis no considera la idea de un psiquismo, organización psíquica o instancia del Yo, que sea previa al nacimiento, por la importancia que se les atribuye a los objetos externos en la constitución psíquica. A. Rascovsky interpreta este límite no tanto como una diferencia conceptual sino como un problema apenas esbozado en la teoría por falta de tiempo o por efecto de un mecanismo de represión primaria. Por eso en su argumentación siempre sigue los indicios sobre las formaciones psíquicas primitivas que aparecen en los textos freudianos.

¹⁹ A. Rascovsky –médico pediatra–, está asociado al grupo de pioneros del psicoanálisis en la década del treinta. Fue fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1942 y de la Revista de Psicoanálisis al año siguiente. preside en dos oportunidades la Asociación Psicoanalítica Argentina. Fue Miembro Titular de la Sociedad Argentina de Pediatría desde 1930 y de la Asociación Médica Argentina. Trabajó en el Hospital de Niños entre 1926 y 1949. Fue fundador de la Sociedad Argentina de Psicología Médica, Psicoanálisis y Medicina Psicosomática. Desde los años sesenta comienza a tener participación en los medios, en programas de TV, en los diarios, en las radios. Uno de sus aportes teóricos más significativos fue la tesis sobre el filicidio, así como la tesis sobre el psiquismo fetal. Silvana Darré. *Maternidad y tecnologías de género*. (Buenos Aires: Katz, 2013), 171.

²⁰ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 10.

¿El psiquismo fetal es o se hace?

Rascovsky sostiene que los objetos internos heredados que constituyen el “yo fetal” fueron ubicados en el Ello, que es el depósito donde se almacena la experiencia arcaica heredada a través de las generaciones. El yo necesita de esas experiencias para sus identificaciones. Los primeros contenidos mentales son imágenes y cargas energéticas. Las imágenes son bidimensionales y “corresponden a objetos externos arcaicos registrados filogenéticamente”²¹. Los objetos arcaicos son más ricos desde el punto de vista de la fantasía que los objetos resultantes de la experiencia externa real. Con el nacimiento sobreviene la represión primaria que limita la relación primitiva que había entre el Yo y el Ello. La represión a su vez se instituye por la intensa ansiedad derivada del trauma del nacimiento. Esta represión primaria se interpone para el conocimiento del psiquismo fetal. La experiencia traumática del nacimiento se reactivará como patrón frente a otras amenazas en la vida y adopta la cualidad de lo siniestro.

Como se hizo mención líneas arriba, estas ideas habían sido expuestas por S. Freud y O. Rank. La importante influencia que tuvo la escuela inglesa de psicoanálisis de M. Klein en las primeras décadas del siglo XX y el valor atribuido a las primeras relaciones de objeto hacen inteligible este modelo que aparece intensificado en A. Rascovsky.

Para comprender qué es el psiquismo fetal es necesario aceptar la idea de la existencia de objetos internos, intrapsíquicos que no son resultado o registro de experiencias postnatales con objetos reales del mundo exterior, sino de representaciones heredadas, endopsíquicas independientes de la experiencia del sujeto. El nacimiento da comienzo a la relación del individuo con los objetos del mundo externo.

Esta relación con el mundo comienza porque el feto ha perdido el suministro de oxígeno y alimentos y se produce un desequilibrio que incrementa el instinto de muerte, obligando al Yo a la búsqueda de objetos externos. Los instintos de muerte movilizan a la libido del Yo para la búsqueda de esos objetos. A través de mecanismos psíquicos de proyección e introyección se incorporan los objetos externos al psiquismo.²² Como antes del nacimiento

²¹ Rascovsky, El psiquismo fetal, 16.

²² Este modelo de mecanismos de defensa primarios desencadenados a partir del nacimiento es característico de la escuela inglesa de psicoanálisis.

no es necesaria la realidad exterior, el Yo fetal mantiene relaciones exclusivas con las representaciones internas o heredadas.

De la lectura de Rascovsky, la descripción del psiquismo fetal y sus objetos arcaicos podría pensarse que funciona como una ficción teórica, articulada desde el psiquismo adulto para entender un conjunto de fenómenos psíquicos. Sin embargo, algunas de sus afirmaciones como la que sigue, introducen algunas dudas sobre el estatuto de esos objetos.

Encontrándose el feto en la ventajosa circunstancia de que los esfuerzos fundamentales de adaptación al mundo real externo son cumplidos por el organismo materno, puede por ello prescindir de los objetos reales y mantener toda su orientación hacia el mundo interno ideal, constituido por el conjunto de las protofantasías heredadas y almacenadas en el Ello.²³

El texto está escrito con cierta ambigüedad porque presupone que el feto vive en un mundo interno ideal y se relaciona en forma exclusiva con fantasías heredadas que al mismo tiempo son todas buenas. Porque si las fantasías heredadas fueran peligrosas el feto no tendría modo de escapar. Sería razonable deducir que, si el estado de equilibrio que el feto vive en el útero fuera perfecto y en ese sentido ideal, no sería necesario contar con ningún aparato psíquico. Más difícil es representarse un universo de objetos heredados filogenéticamente que fueran todos buenos, o que el feto sin haber salido nunca pudiera imaginar un mundo real. Claro que, si los objetos arcaicos heredados dieran cuenta de ese mundo real, entonces el feto contaría con representaciones no todas buenas y en ese sentido el mundo interno prenatal no sería ideal.

Hay más elementos que permiten inferir el estatus del psiquismo fetal. Al hacer referencia a las relaciones arcaicas entre el Yo y el Ello, Rascovsky insiste en la estructura bidimensional de los objetos internos que son percibidos por el Yo prenatal a través de mecanismos físicos. Pero las percepciones están desdobladas, mientras que unas le comunican hacia el mundo exterior, otras lo hacen hacia los objetos internos:

El Yo prenatal percibe fenómenos acústicos y visuales, ambas series de fenómenos están orientados en direcciones opuestas. Los fenómenos acústicos, como en el soñante, le comunican con el mundo externo real y

²³ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 53.

constituyen las bases ontogenéticas del proceso secundario. [...] En cambio, las percepciones ópticas iniciales le comunican con su ambiente interior, con el Ello.²⁴

Las percepciones hacia afuera y hacia adentro son productoras a su vez, de ideas potentes para pensar otros campos de saber, porque el Yo fetal constituye una fuente de conocimiento reprimida de las que se nutre la ciencia, el arte, la ciencia ficción. Algunos individuos tienen mayor propensión para conectarse con ese sustrato de conocimientos que provee el “yo fetal”, como se plantea a continuación:

Los fenómenos parapsicológicos se desarrollan en base a transmisiones a distancia o mediante la desaparición de las reglas que rigen nuestra apreciación del mundo externo. [...] Los sujetos dotados de notables capacidades extrasensoriales son por lo tanto sujetos en condiciones sobresalientes para el estudio del psiquismo fetal por la persistencia predominante de sus mecanismos arcaicos.²⁵

El psiquismo fetal tiene posibilidades conceptuales inherentes que lo conectan con el pensamiento mágico, el ocultismo y las supersticiones. Es una fuente y al mismo tiempo un procedimiento para entender dichas prácticas. Estas serían manifestaciones del pensamiento arcaico presentes en todas las culturas. Las leyes que rigen el pensamiento mágico son las de contigüidad y semejanza, y permiten generar efectos en objetos que alguna vez estuvieron próximos sobre la base de mecanismos primarios como la omnipotencia y la idealización. Estas formas de relacionamiento secreto entre objetos, propios de la magia remiten a las formas de comunicación arcaica entre el Ello y el Yo fetal.

La explicación filogenética es que en la historia evolutiva existió un ojo externo que luego fue internalizado con la evolución de las especies, este es el llamado ojo medio, ojo pineal o cíclope. Así como los ojos externos perciben la realidad externa, el ojo medio o cíclope podría estar enfocado hacia los sucesos históricos previos a la existencia del individuo. Por lo tanto el sujeto tiene la posibilidad de contar con dos referencias temporales simultáneas, la

²⁴ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 72-73.

²⁵ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 21.

presente y la pasada. Pero solo las personas con capacidad de conectarse con su psiquismo fetal serían capaces de desarrollar estas capacidades.

Los efectos del psiquismo fetal o su dinámica persisten a lo largo de la vida en mayor o menor grado, variando en función de los efectos de la represión primaria y de los acontecimientos de la vida. Rascovsky plantea en esos años que está estudiando el desplazamiento neurótico que puede hacerse de la incorporación de objetos externos reales siguiendo los mecanismos de percepción interna propios del psiquismo fetal. El desplazamiento puede llegar al ano que se transformaría en el “locus incorporativo equivalente al primitivo ojo interno”.²⁶

En síntesis, el psiquismo fetal procede de las representaciones heredadas siendo las fantasías inconscientes bidimensionales las primeras huellas. Este es el punto de partida para las relaciones futuras con los objetos externos. ¿Cómo se accede al psiquismo fetal? A través de los sueños, las fantasías desconectadas de relaciones con objetos reales y por métodos experimentales que inducen regresiones como la administración de sustancias alucinógenas. Otro modo de acceder al psiquismo fetal por regresión, consiste en provocar situaciones de frustración, muy comunes en las organizaciones místicas, como el ayuno prolongado, la abstinencia, el aislamiento. Estas prácticas imponen el abandono de los objetos externos de la realidad y presionan al individuo para recuperar las relaciones con los objetos internos. La alusión al consumo de sustancias, prácticas de ayuno y aislamiento para acceder al conocimiento de sí es el aspecto que permanece más actual del texto. Las nuevas búsquedas espirituales basadas en chamanes y fundamentos esotéricos apelan a similares procedimientos de regresión.

A continuación se reproduce en forma parcial un caso clínico que presentó el propio Rascovsky. Resulta de utilidad porque permite entender el funcionamiento del dispositivo analítico en este marco teórico. Las referencias al segundo nacimiento que implica la situación analítica, las frustraciones orales, el consumo de sustancias, la relación transferencial con su analista son algunos de los tópicos.

La señorita X solicitó tratamiento dos días después de su cumpleaños como un intento de nacimiento reparador. Lo inició poco tiempo después, caracterizándolo por una marcada situación transferencial positiva y por la intensidad vivencial de sus procesos en la situación analítica.

²⁶ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 75.

Había sufrido graves trastornos nutritivos en su lactancia inicial como consecuencia de intensas frustraciones orales. Esta circunstancia la vinculó precozmente a figuras de médicos que la asistieron condicionando no solo su marcado masoquismo y evolución caracterológica anterior, sino también su orientación profesional. Había nacido de un parto muy rápido en contraste con la hermana, decía: yo nací en dos horas, “mi hermana en veinte”. Sentía que había sido segregada inmadura y que todos los privilegios familiares así como los atributos de belleza femenina eran de su hermana.

A los trastornos de lactancia siguieron singulares hábitos alimenticios durante toda su infancia. Se adhería monótonamente a un alimento determinado durante largas temporadas, haciendo de él su alimento casi exclusivo. Hasta los siete u ocho años tuvo “pica” e ingería sustancias extrañas, como papel secante, papel, trapos, especialmente pelusas de la ropa, y se comía, mientras leía, partes no impresas de los libros. Algunos de estos hábitos persistieron aún después de la pubertad. Más adelante llegó a tomar exageradas dosis de aspirina (hasta veinte tabletas diarias) hábito facilitado por sus frecuentes cefaleas.

En otra época se aficionó a diversos tóxicos, entre ellos la pirebenzamina, que tomaba hasta llegar a un cierto grado crepuscular. Entre otras drogas llegó al alcohol al que se hizo finalmente adicta. Recordaba a este respecto que desde los tres años de edad solía introducirse en la nariz algodones empapados con alcohol. [...]

Todas sus relaciones sexuales iniciales se realizaron con médicos y estaban impregnadas de un intenso masoquismo. A los 18 años se enamoró fugazmente de un cirujano que había operado a su madre y se hizo operar veinte días después que aquella, simulando con toda conciencia los síntomas de una apendicitis. Se ligaba así a jefes y profesores manteniendo la primitiva síntesis entre su madre y el Dr. Z. Comenzó su análisis cuando le faltaba poco para terminar su formación médica. Desde un comienzo su sintomatología se expresó en dos sentidos:

a. Manifestaciones alimenticias desplazadas de las frustraciones orales precoces, caracterizadas por los singulares hábitos alimenticios que había mantenido y que culminaron posteriormente en su drogomanía y dipsomanía.

b. Marcado incremento de sus tendencias exhibicionistas y escoptofílicas que evolucionaron hasta producir diversas manifestaciones sintomáticas, como crisis de prurito generalizado agudo y perturbaciones de la conducta, que culminaron en una definida tendencia a provocar escándalos. Incitaba o elaboraba alrededor de ella una aureola de escándalo que no tenía relación con la calidad y cantidad de sus actuaciones.

[...] Al día siguiente concurrió a la sesión, iniciándola con el relato de un sueño de la noche inmediata: “Sucedo en la cátedra de toxicología. Llamo a mi asistente (su superior en la labor universitaria) y trato de solucionar el problema de mis ausencias, para no quedar eliminada del curso regular. Se niega a hacerlo y yo insisto casi desesperada por miedo a no recibirme. El asistente argumenta que no es posible, que lo siente mucho, pero que es tarde y debí acordarme antes. Desesperada, encuentro una figura familiar, el Profesor H. que me promete ayudarme y me tranquiliza”.

Asoció con la significación más profunda que implicaba para ella la toxicología, materia vinculada a los tóxicos y sustancias bizarras a las que se había aficionado en el curso de su vida. Reactivó el material que había rememorado, desde el alcohol, a través de la aspirina, pirebenzamina, papel, pelusa, café, trapos, etc. hasta entrar en la comprensión de la significación probable de sus trastornos digestivos precoces por acción del pecho malo. Las faltas al curso de toxicología que aparecían en el sueño fueron asociadas a las faltas en su integración y con la conversión de la leche ausente en leche mala o tóxica. Al señalarle el asistente (su madre) que era demasiado tarde y que debía de haber reparado antes en sus faltas comprendió la persistencia de la sádica actitud de su primitivo yo materno. Así estaba condenada a mantenerse fijada al pecho frustrante y tóxico, siendo su única salida el corredor y la habitación como símbolo de la regresión intrauterina.²⁷

Si bien el caso clínico es más extenso se decidió terminar la cita textual con la referencia al corredor como salida hacia adentro, representando el canal de parto y las fantasías de regresión. El esquema de intervención profesional que guía la interpretación de los acontecimientos vitales de la persona está realizado en clave interna, lo cual es obvio y previsible. Se explican ciertos comportamientos por la fase oral y sus frustraciones, se menciona el masoquismo en sus relaciones de pareja. El trauma del nacimiento (aunque el parto parece haber sido fácil) se destaca como variable que otorga sentido a sus identificaciones y vínculos familiares. El consumo de sustancias tóxicas es derivado de las frustraciones orales que provoca la figura de la madre.

Pero la explicación internalista propia del discurso psicoanalítico tiene otras consecuencias en términos de pensamiento histórico. Cuando se presupone un conjunto de objetos internos arcaicos y representaciones innatas sobre las que se asienta la base instintiva que luego sale al exterior en búsqueda de

²⁷ Fragmentos de un caso clínico presentado por Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 56-57.

otros objetos, se está apelando a una imagen que de tan antigua parece nueva, se trata de la caverna de Platón.

Los esclavos encadenados a la cueva que solo distinguen sombras proyectadas en dos dimensiones remitiría a los objetos arcaicos, a la percepción distorsionada anterior a la experiencia. El desdoblamiento de las percepciones desde un universo de sombras (que podría corresponder a la filogenia) se combina con las percepciones de la realidad exterior. Las representaciones visuales de dos dimensiones atribuidas al psiquismo fetal, anticipan el mundo real con tres dimensiones espaciales y la dimensión temporal. Rascovsky sostiene que al interrumpirse el suministro por el cordón umbilical:

El Yo es forzado a movilizarse reconociendo la existencia de esos suministros en el mundo exterior. Se inicia así una larga experiencia y reconocimiento de los objetos reales externos cuya característica física fundamental está dada por sus dimensiones espaciales y temporales.²⁸

La experiencia de salida al exterior, el nacimiento significa un reconocimiento. El conocimiento primero es el filogenético, el de los objetos arcaicos o protofantasías que para el feto nunca estuvieron conectados con la realidad exterior. En las relaciones actuales con los objetos las representaciones internas son previas a las relaciones con sus equivalentes reales. De allí se hacen derivar las explicaciones sobre el fenómeno del doble, por la “automática reproducción que realiza el Yo prenatal de las imágenes del Ello”²⁹.

La asociación con la alegoría de la caverna platónica y las percepciones distorsionadas había sido formulada por Ángel Garma en el capítulo “Interpretaciones en sueños del psiquismo fetal” que forma parte del libro de Rascovsky, como posible interpretación de la alegoría a la luz de las teorías del psiquismo fetal. No a la inversa.

A modo de cierre, el movimiento de regresión (doblemente inversa) que hace el personaje de Benjamin Button en la ficción, podría ilustrar la posibilidad de un nacimiento viejo. Se nace con objetos internos heredados y transmitidos a través de las generaciones. El nacimiento traumático es la puerta de entrada para el reconocimiento de objetos nuevos que al mismo

²⁸ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 66.

²⁹ Rascovsky, *El psiquismo fetal*, 69.

tiempo son re conocidos a partir de las proto fantasías hereditarias que alberga el psiquismo fetal. En ese marco tal vez la vida real sea solo otro sueño.

Conclusiones

El pensamiento o teoría biogenética formulada por el científico E. Haeckel a mediados del siglo XIX emergente en el contexto de las teorías de C. Darwin tuvo efectos muy importantes en el discurso psi durante todo el siglo XX. Las propuestas del propio psicoanálisis a través de su fundador y de algunos de sus representantes, seguidores de la escuela inglesa de Melanie Klein, parecen haber estado más propensos a tomar sus principios como fuente de inspiración teórica. La teoría del psiquismo fetal que propuso A. Rascovsky a fines de la década del cincuenta constituye un ejemplo fantástico de construcción teórica basada en la biogenética. La posibilidad de imaginar puntos de encuentro entre la historia de la humanidad y el desarrollo del individuo está localizada en la idea del psiquismo fetal. Este concepto a su vez proporciona argumentos que abren conexiones con otros campos de pensamiento marginal, como los fenómenos paranormales, el ocultismo y la magia. La teoría del psiquismo fetal podría ser interpretada como un desarrollo tardío de la filosofía de Platón.

Bibliografía

- Ariès, Philippe. “El descubrimiento de la infancia”. En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, 57-76. Madrid: Taurus, 1987.
- Badinter, Elisabeth. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Juan Granica. Barcelona: Paidós, 1981.
- Boltanski, Luc. *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia, 1974 [1968].
- Ehrenreich, Bárbara y Deirdre, English. *Por su propio bien. 150 años de consejos de expertos a las mujeres*, Ma. Luisa Tarrés. Madrid: Taurus, 1990 [1978].
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía*, Josep María Terricabas. Barcelona: Ariel, 2001.

-
- Freud, Sigmund. *Obras Completas. Tomo V. La interpretación de los sueños (segunda parte). Sobre el sueño (1900-1901)*, James Strachey. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.
- Haeckel, Ernst. *El origen del hombre*. Barcelona: F. Granada y Cía. ,1898. Disponible el 2 de febrero de 2018 en: <http://archivomagon.net/wp-content/uploads/2014/01/Haeckel-Estado-Actual.pdf>
- Hays, Sharon. *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Lloyd DeMause. *La evolución de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad, 1982 [1974].
- Rank, Otto. *El trauma del nacimiento*, H. F. Soltzmann. Buenos Aires: Paidós, 1961.
- Rascovsky, Arnaldo. *El psiquismo fetal*. Buenos Aires: Paidós, 1960.
- Schatzman, Morton. *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*. México: Siglo XXI, 2005 [1979].
- Vilar Martín, Jesús. “Historia de la infancia.” En: *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n° 60 (2015): 123-126. Disponible el 12 de enero de 2018 en <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296676/385607>

Absalón JIMÉNEZ BECERRA*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá D.C. - Colombia)

abjibe2012@hotmail.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7787-6818>

Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI

The childhood in Colombia through the transformation of the game and the toy at the end of the 20th century and the beginning of the 21st

Resumen: La transformación de cualquier práctica social, como el juego infantil, acompañado de la transformación del juguete ya sea como artefacto que facilita la actividad del juego, ya sea como estereotipo que delimita la belleza infantil y/o tecnología que permite al sujeto insertarse a la realidad contemporánea se constituyen, en su conjunto, en una entrada para problematizar los tiempos de la infancia y sus profundos cambios. Por lo demás, el discurso del juego fue decantado por disciplinas como la historia, la psicología y la sociología, las cuales se constituyen en una importante rejilla de especificación en torno a lo qué es dicha actividad para el niño en su proceso de socialización. El discurso del juego como actividad socializadora, la importancia del juguete y su transformación en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, se constituyeron en condiciones de posibilidad para el surgimiento de la infancia contemporánea en Colombia.

Palabras clave: Infancia, juego, juguete, socialización, imaginario.

Abstract: The transformation of any social practice, as the child, accompanied by the transformation of the toy game as an artifact that facilitates the activity of the game, either as a stereotype which defines child beauty or technology that allows the subject to inserted into the contemporary reality constitute, as a whole, in a post to problematize times of childhood and its profound changes. Moreover, the speech of the game was opted for disciplines such as history, psychology and sociology, which constitute an important grid of specification around what is the activity for the child in the process of socialization. The discourse of play as socializing activity, the importance of the toy and its transformation in the last decades of the 20th century and early 21st century, is constituted in conditions of possibility for the emergence of contemporary childhood in Colombia.

Keywords: Childhood, game, toy, socialization, imaginary.

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D.C., es Doctor en Educación del acuerdo interinstitucional UPN, U. Valle y Universidad Distrital de Bogotá. En la actualidad es Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, particularmente de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, escuela y pedagogía, en el mismo período. Investigador Grupo EMILIO.

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, las prácticas de crianza familiares hicieron parte de un conjunto de tecnologías políticas sobre el cuerpo, en el que se estableció la metamorfosis de métodos que en su momento, en la modernidad, fueron punitivos, y en la contemporaneidad son aún más inmanentes, más sutiles y más capilares al cuerpo infantil. El juego como actividad fundamental en el proceso de socialización del niño, haciendo parte de esta tecnología política sobre el cuerpo infantil, fue reivindicado de manera profunda por una serie de especialistas que de manera explícita evidenciaron su importancia.

La pregunta en torno a la emergencia de un nuevo tipo de infancia que hemos denominado *infancia contemporánea en Colombia*,¹ la debemos ubicar de manera inicial en la transformación de las prácticas de socialización. En este sentido, parodiado a Paul Veyne, el investigador, en este caso el historiador debe ubicar el momento de la transformación de las prácticas y sus implicaciones para el sujeto.² En nuestro caso, esta inquietud conlleva a preguntarnos, ¿cuáles son las prácticas que objetivan a la infancia y cómo se han transformado? Es en este sentido, debemos preguntarnos por la transformación de las prácticas en torno al cuidado familiar, la crianza y la socialización, el desarrollo del niño y la transformación en los consumos, entre otros.

En las últimas décadas del siglo XX, las nuevas prácticas de crianza establecían preguntas que, ante todo, buscaban el cuestionamiento de los padres, debido a que se presentaron cambios en el proceso de socialización, sumados a la tendencia de suprimir los métodos disciplinarios que antes permitían manejar a los hijos sin precisar atención a sus conflictos, por otros de carácter más inmanentes al cuerpo infantil. Los sentimientos de culpa en la falta de destreza y cuidado en la crianza de los niños acometieron directamente a los padres. Frente a esta situación, las teorías modernas sobre la psicología infantil —y las propias de la pediatría y la psiquiatría—, hicieron apreciar la escasa información y comprensión que se tenía sobre la mente y salud del niño y la importancia que la actitud de los adultos tenía para su saludable desarrollo.

¹ Absalón Jiménez B., *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia, 1968-2006*, (CIDC-UDFJC, Bogotá, 2012), 11.

² Paul Veyne, “Foucault revolucionó la historia”, en: *Cómo se escribe la historia*, (Madrid, Alianza Editorial, 1984), 199.

Por los demás, la familia constituyó una nueva tecnología política sobre el cuerpo infantil en el que se configuraron prácticas de crianza más sutiles, acompañadas de prácticas no discursivas vistas no sólo como relaciones de significado, sino como relaciones de poder y formación de saberes contemporáneos con relación a la infancia. Entre las prácticas no discursivas podemos tener en cuenta un conjunto de relaciones de sentido que atraviesan la actividad del juego, pero también podemos tener en cuenta un conjunto de transformaciones políticas y económicas que afectaron de manera implícita a la familia y al niño.

La presente propuesta investigativa adopta en algunos apartes una aproximación al enfoque *arqueológico-genealógico* de investigación; en el que, en primer lugar, la *arqueología* valora el papel del enunciado en los procesos de objetivación de los fenómenos y en la subjetivación del sujeto; el objetivo de la arqueología en buena medida es el de dar cuenta de las formaciones discursivas.³ Partimos, así de la base de que los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, constituyen un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto, en el caso de esta investigación, a la emergencia de la infancia contemporánea. En segundo lugar, por *genealogía* comprendemos las relaciones de poder, expresadas en prácticas discursivas y no discursivas que institucionalizan dispositivos de control sobre el sujeto.

También desde una perspectiva histórica valoramos las relaciones de sentido que establecen los sujetos entre sí, pero también la relación que los sujetos establecen con los objetos⁴, en este caso, la relación con los juguetes. Por medio de esta relación damos cuenta de la transformación de los *imaginarios de infancia*, sus implicaciones en lo que denominamos los tiempos de la infancia. En buena medida, como lo vamos a observar más adelante, los imaginarios de infancia reconstruidos a través del juguete representan un conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas por la narración, por la cual un individuo y una sociedad, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo a través del tiempo. Creemos que la actividad del juego y la transformación del juguete, -utilizando como

³ La presente investigación se inscribe en la perspectiva establecida por Michel Foucault, en sus obras *Arqueología del saber* (México: Siglo XXI, 1970) y *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI, 1976). Las tres instancias que precisan el objeto histórico de la presente investigación son: “la institución”, “el sujeto” y “el saber”. Dichos parámetros se inspiran en los preceptos metodológicos, desarrollados por Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*, (Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999).

⁴ Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad* (Buenos Aires: Tusquets, 2007), 287.

fuente de consulta las fotografías de época-, son elementos constitutivos de la subjetividad infantil y sus transformaciones.

Es nuestro interés en el presente documento rastrear estas transformaciones y afectaciones para evidenciar la importancia que tiene en el tema la apertura a la importación de juguetes vivida en Colombia desde 1976, la inauguración de la boutique Barbie y su amigos en la ciudad de Bogotá en 1978, la presencia de la marca de juguetes Fisher-Price en nuestro país desde 1979, el levantamiento de la suspensión que prohibía el funcionamiento de máquinas electrónicas en la tiendas de barrio en Bogotá en 1981. Luego, desde la última década del siglo XX, la presencia del computador, el microcomputador, el acceso a internet, la navegación en la Web, los PSP, los teléfonos celulares y sus aplicaciones. Las anteriores transformaciones acompañadas de los nuevos consumos infantiles constituyen, una condición de posibilidad que facilita la transformación de los imaginarios de infancia, pasado así de una infancia moderna a una contemporánea.

El discurso del juego

El discurso del juego a lo largo del siglo XX ha sido decantado por disciplinas como la historia, la psicología y la sociología, las cuales se constituyen en una importante rejilla de especificación en torno a lo que es esta actividad para el niño, su relación con el proceso de socialización y su vital importancia en la constitución de la subjetividad infantil. En primer lugar, el juego, desde cierta perspectiva histórica de Occidente, fue visto como un producto del azar y del instinto que había caracterizado la constitución de la cultura. Para el historiador holandés, Johan Huizinga, el principio del juego existió antes de toda cultura, siendo el *homo ludens*, quien precedió al *homo sapiens* y al *homo faber*, en iniciarlo. En 1938, se dio a conocer su obra, *Homo Ludens*, en la que se pregunta sobre las formas de vida y pautas culturales en el pasado, reconociendo en el juego una manifestación de carácter cultural. La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es más bien juego. No es posible la cultura sin una cierta afirmación de actitud lúdica. “El juego en su etapa inicial se nos presenta como una actividad libre, en la que el niño y el animal juegan y encuentran su gusto en ello, precisamente

por liberad”.⁵ El juego se nos presenta, así, como una actividad consustancial en la constitución de la cultura occidental y en el proceso de socialización vivido por el niño.



(El juego de aro de un niño bogotano en los años setenta del siglo XX)

En segundo lugar, desde la perspectiva psicológica Jean Piaget, nos da a conocer desde mediados del siglo XX, la manera como los juegos y los juguetes son considerados como “materiales útiles” para el desarrollo psicomotor, sensorio-motor, cognitivo, de pensamiento lógico y de lenguaje en el niño. Este psicólogo incluye los mecanismos lúdicos en los estilos y formas de pensar durante la infancia. Piaget a mediados del siglo XX en su libro, *La formación del símbolo en el niño*,⁶ da una explicación general del juego y su clasificación, en la que era importante señalar una asimilación primitiva centrada sobre el sujeto concreto, la cual no era objetiva, ni de carácter científica, sino de carácter egocéntrico. A medida que el niño repite sus

⁵ Johan Huizinga, *Homo Ludens* (Buenos Aires, Alianza: 1968), 20.

⁶ Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño* (México: Fondo de Cultura Económica, 1973), 158.

conductas por *asimilación* reproductora a través del juego y facilitadas, en ocasiones, por el juguete se transforma de manera paulatina sus esquemas de acción. Se presenta así una revolución cognitiva en el niño mediante la cual los *esquemas* se convierten en ideas o conceptos. Desde esta perspectiva de la psicología cognitiva, J. Piaget clasifica los juegos en tres categorías: *Juego de ejercicio*, de los 0 a los 4 años; *juego simbólico* entre los 4 y 6 años; y *juego de reglas* entre los 6 y 12 años.⁷

Desde la teoría del desarrollo cognitiva el juego de ejercicio se transforma tarde o temprano en uno de tres: primero se acompaña de imaginación representativa y deriva, entonces, hacia el juego simbólico. Luego, se socializa y se orienta en la dirección de un juego de reglas, que pueden conducir a adaptaciones reales y liberarlo así del dominio de juego para entrar en la inteligencia práctica o en dominios intermedios de los dos extremos.⁸ Mientras el juego de ejercicio simple comienza desde los primeros meses de existencia y el juego simbólico a partir de los primeros meses del segundo año, el juego de reglas no se constituye sino durante el segundo estadio (es decir de los 4 a los 7 años) y, sobre todo, durante el tercer periodo (de los 7 a los 11 años). Pero, por el contrario, sin en el adulto no quedan sino algunos residuos del juego simple y del juego simbólicos, por ejemplo, contar historias, el juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida. La regla resulta consustancial a la organización de la actividad lúdica, en la que se debe tener en cuenta aspectos como la edad del niño, la competitividad, la victoria y la derrota. Al principio los jugadores pueden ser pocos y las alteraciones de la norma muchas, pero paulatinamente la relación de respeto entre el jugador y

⁷ De manera específica de acuerdo a la teoría psicogenética de Jean Piaget se nos habla de tres tipos de juego: 1) Juego de ejercicio: en la medida en que el niño se desprende de la acomodación sensoriomotora de los 0 a los 2 años y con la aparición del pensamiento simbólico en la edad infantil de 2 a 4 años, hace su aparición la ficción imaginaria y la imagen se convierte en un símbolo lúdico. A través de la imagen que el niño tiene del elemento, lo imita y lo representa. El juguete visto como artefacto puede ser fundamental en esta etapa; por ejemplo, un palo sobre el que cabalga puede representar y sustituir a un caballo en el juego. 2) El juego simbólico: es una forma propia del pensamiento infantil y en este la asimilación prevalece en las relaciones del niño con el significado de las cosas. En esta etapa, entre los 4 y 6 años aproximadamente, el niño incorpora la realidad para poderla revivir, dominarla o compensarla. El símbolo reemplaza el ejercicio de manera paulatina. Hacia los 7 años el simbolismo puede ser individual o colectivo. Con la socialización en su etapa más intensa, por ejemplo, cuando el niño se incorpora al preescolar y luego a la escuela, la integración de los otros constituye un colectivo lúdico en la que hay jugadores, plan de organización, lo que hace viable el juego. 3) El juego de reglas: de manera paulatina entre los 6 a los 12 años, la regla reemplaza al símbolo. El niño hacia los 7 años abandona el egocentrismo y entra en la lógica de la regla. El juego de regla va a integrar y combinar todas las destrezas adquiridas, de carácter sensorio-motor, intelectual con el añadido de la competitividad, sin el cual la regla no sería de utilidad y bajo la regulación de un código normativo vinculado a la naturaleza del propio juego. Entre los 7 y 11 años se observa una coordinación cada vez más estrecha de los papeles y una ampliación de la socialización con respecto al nivel precedente. (Consultar Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Op.Cit Capítulos IV y V).

⁸ Piaget, *La formación del símbolo*, 158.

la norma se equilibra. De tal manera que, el juego hacia los 12 años de edad, adquiere una dimensión social para el niño, en la medida en que las reglas se hacen más complejas. Desde cierta perspectiva con Jean Piaget comprendemos que las normas de juego son las normas de la sociedad.

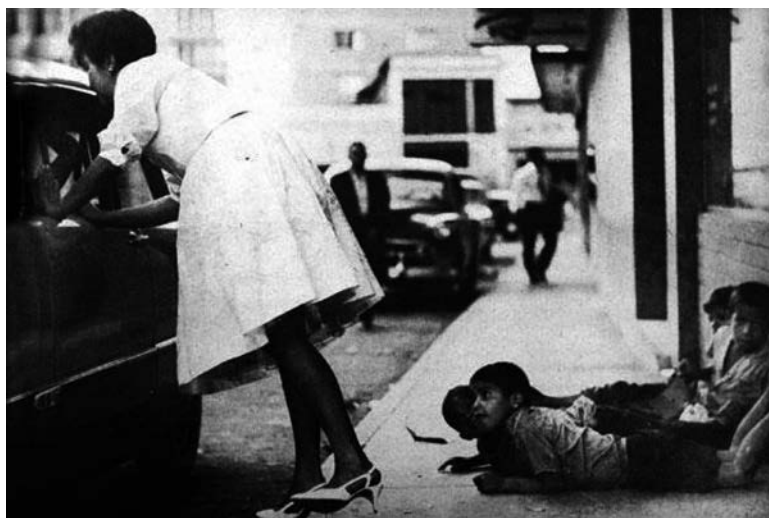


(El juego de bolas o "piquis" de los niños bogotanos a inicios de los años setentas del siglo XX, acompañado de normas)

En tercer lugar, desde la perspectiva sociológica para Norbert Elias, en los juegos más simples, al igual que en el pre-juego, se encuentran implícitas unas relaciones humanas y de fuerza. El concepto de fuerza en el juego es un concepto de relación humana implícita. En esta actividad la relación de fuerza y de poder se refiere a las posibilidades de ganar, perder e inclusive entretenerse de quién juega. Los modelos de juego son relativamente regulados, incluyendo el modelo de "pre-juego", cuando las relaciones humanas carecen absolutamente de normas y reglas no significa en modo alguno, que no estén estructuradas. El juego es un buen ejemplo para dar cuenta de cómo todos los hombres nos encontramos conectados por relaciones funcionales complejas, interdependencias y figuraciones que configuran a los hombres como interdependientes los unos de los otros.⁹

⁹ Norbert Elias, "Modelos de juego", en *Sociología fundamental* (Barcelona: Editorial Gedisa, 1970), 70.

En efecto, el discurso de la socialización reconoce en el juego una de las principales actividades socializadoras e intersubjetivas vividas por el niño. Con base en este primer elemento, creemos que desde la perspectiva del juego el niño vive un particular proceso de subjetivación. Desde la perspectiva del juego, ya sea como actividad lúdica, ya sea como actividad propia del niño individual o colectiva, éste vive un proceso de subjetivación consigo mismo, vive una experiencia de sí particular, que se convierte en una práctica de libertad, de resistencia ante cierto tipo de imposiciones del mundo adulto y de las instituciones en general.

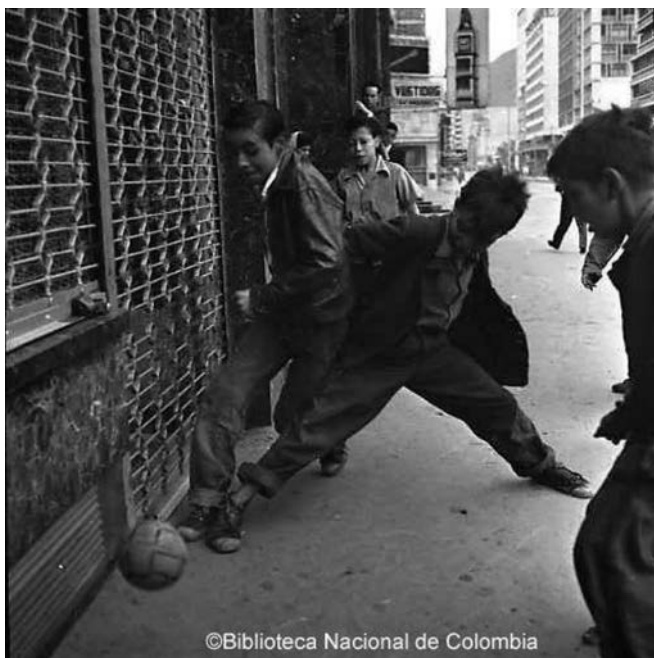


(Niños de Bogotá a mediados de los años sesenta del siglo XX, mirando por debajo de la falda de la humorista Nena Jiménez. La lúdica y el juego infantil no tienen lugar o tiempo específico)

De tal manera, para los años setenta del siglo XX, de acuerdo con las observaciones sociológicas y psicológicas, se reconocía que el niño no era un sujeto pasivo, como se había concebido al inicio de la modernidad, sino que la simple presencia del niño incidía de manera directa en la transformación de la familia y la sociedad. El niño, en la medida en que vivía un particular proceso de *socialización*, de internalización y externalización de la realidad, luchaba continuamente por la conquista de su autonomía. De conformidad con este supuesto, debemos tener en cuenta con Michel Foucault, que, “en las relaciones humanas, sean cuales sean, ya se trate de una comunicación verbal, una relación amorosa o una relación institucional, el poder está siempre

presente, particularmente en las relaciones en las que uno desea dirigir la conducta del otro... Debe tenerse en cuenta que no pueden haber relaciones de poder a menos que los sujetos sean libres. Para ejercer una relación de poder, debe haber de ambas partes, por lo menos una cierta forma de libertad. Aunque la relación de poder sea completamente desequilibrada, esto significa que en las relaciones de poder existe necesariamente la posibilidad de resistencia”.¹⁰

En las prácticas de socialización, a primera vista, reina el desequilibrio en el que el mundo adulto busca imponerse sobre el mundo infantil. En esta relación existe también el interés de dirigir la conducta del otro, particularmente la conducta del niño. En las prácticas de socialización los adultos buscan moldear la personalidad de la generación que la precede. Así mismo, a medida que el niño vive un proceso de desarrollo particular se abren ciertos espacios para el ejercicio de la libertad y de lucha por la autonomía infantil. El juego y la lúdica se convierten en un espacio de libertad y en un canal fundamental por medio del cual el niño se constituye como sujeto.



(Los chinos bogotanos jugando fútbol en el centro de la ciudad en los años setenta)

¹⁰ Michel Foucault, *El yo minimalista y otras conversaciones* (Buenos Aires: Biblioteca de La Mirada, 2003), 157.

La infancia se convertía, así, desde cierta perspectiva histórica, psicológica y sociológica, en la edad del juego, dándole gran relevancia a su importancia y el ambiente en que esta actividad propiciaba beneficios para el desarrollo psíquico e intelectual del niño. La práctica del juego se convirtió en la principal y tal vez la única actividad posible del niño hasta los doce años y quizá a través de toda su vida. El juego, entonces, es para el niño una actividad permanente en la que se encuentra más a gusto y a través de la cual se puede proporcionar cualquier información nueva que conduzca a aprender algo concreto. Ante esta nueva orientación la acción del educador o la del padre de familia, debía conducirse de manera tal que facilitara las condiciones para que mediante el juego, dirigido o espontáneo, el niño desarrollara destrezas y aptitudes aplicables a la comprensión y adaptación necesarias para relacionarse en el medio social del que hacía parte. Por otro lado, uno de los indicadores para establecer los grados de salud y enfermedad comenzó a residir, desde la práctica pediátrica, en la presencia o ausencia del juego en el niño. El niño que no juega revela un estado de ausencia y de falta de armonía en su desarrollo, puesto que el juego se convierte en un elemento fundamental para el adelanto de su inteligencia y afectividad.

La importancia del juguete y su transformación

La transformación del juguete trae como derivación la transformación de la actividad del juego y a su paso la transformación del imaginario de infancia que tenemos para cada época. Philippe Aries, en su “Breve contribución a la historia del juego”, nos da a conocer cómo a comienzos del siglo XVII, el juguete infantil toma una serie de características modernas que nos acompañaron hasta épocas recientes. De acuerdo a las fuentes iconográficas consultadas por él, para esta época toma cuerpo el caballito de madera, el molinete, el pájaro atado a una cuerda e inclusive las muñecas.¹¹ Sin lanzar una afirmación de carácter contundente, nos aclara que muy seguramente para esta época se buscaba emular a los niños imitando la conducta de los adultos, el interés del juguete es reducir el mundo de los adultos a un nivel infantil. El juego para esta época se separó del simbolismo religioso, perdió en cierta medida su carácter colectivo para convertirse en profano e individual.

¹¹ Philippe Aries, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, (Madrid: Taurus, 1987), 100.

El juguete se reservó así de una manera explícita a la experiencia infantil que nos acompañó a lo largo de la modernidad.



(El juego del "trompo", como parte de los juegos modernos)

Luego, siglos después para disciplinas como la psicología y la pedagogía moderna, la edad del juego se constituía en la edad de la infancia, y el juguete se instituyó en un facilitador de dicha actividad socializadora. En nuestro caso, para el periodo que nos atañe, - últimas tres décadas del siglo XX e inicios del XXI-, las reflexiones giraron de manera inicial en torno al papel del juguete visto como un instrumento fundamental en la actividad propia del juego y su relación con el desarrollo de la inteligencia del niño. Para los años setenta del siglo XX se nos aclaraba que un juguete didáctico, un juguete educativo, sería todo juguete que, además de ofrecer distracción, fuera el apropiado para que el niño desarrollase ciertas destrezas y aptitudes.

Para que el juguete cumpla con la condición de ser didáctico y educativo será necesario que se trate de un instrumento manipulable fácilmente por el niño, que se adapte a la fantasía que siempre el niño le imprime a sus juegos, y que goce fácilmente de la seguridad suficiente, a fin de que la actividad emprendida por él no requiera de la vigilancia de los mayores. Padres y maestros emprenderían una labor fructífera en la educación del niño si todo juego lo hace educativo y todo juguete didáctico.¹²

¹² "La importancia del juguete y de los juegos infantiles". *El Tiempo*, 15 de diciembre, 1976, 17.

Durante este período, los psicólogos establecieron que el juguete era un elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño. En efecto, los juguetes promovían su iniciativa y creatividad, encauzando sus instintos innatos, algunos de ellos agresivos, de manera que no se volcaran sobre otros objetos. En los primeros años de vida, el cerebro del niño se encuentra en pleno desarrollo y está tratando de comprender y adaptarse al mundo que lo rodea.



(El juego del "yoyo" seguía siendo importante en Colombia aún en los años ochenta)

La anterior mirada psicológica, era soportada en un alto porcentaje por los intereses que establecían las empresas que comerciaban los juguetes en el país. Para estas empresas, el cauce natural para lograr un normal desenvolvimiento del niño, era la juguetería que constituía en realidad el mundo de los mayores en miniatura.



(La presencia del carro de hojalata, fabricados por empresas colombianas en los años setenta como Industria Buffalo, fue remplazado por el elaborado por Industrias plásticas Gacela y Estra, aún colombianas. Luego vendría la importación masiva de juguetes)

Es de destacar que, el año de 1976 fue fundamental en la discusión que se desarrolló en torno al papel del juego y el juguete a nivel nacional. La razón fundamental era que desde este año, se liberaron las importaciones de juguetes, lo que le permitió al comercio ofrecer una variedad de juguetes extranjeros que, hasta en ese momento, eran de difícil adquisición para la mayoría de la población colombiana. Los juguetes tradicionales le dieron paso a los juguetes modernos; los carritos de madera y las muñecas de trapo le dieron paso a los juguetes eléctricos y a las muñecas de plástico, acompañadas del nuevo estereotipo de belleza infantil que el nuevo juguete llevaba implícito.

Desde esta época, en la sobre-valorización del juguete, han intervenido diversos factores, como la progresiva urbanización que, desde ese momento, se viviría en el país en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín, ya como expresión hegemónica de la cultura, el repliegue del juego, particularmente de las calles a espacios reducidos como las viviendas modernas, el debilitamiento de los vínculos de comunidad y vecindad, sumado a la fuerza que le imprimía la industria del ocio capitalista a los consumos infantiles. El juguete se constituyó, tanto como objeto de consumo, como en elemento consustancial del nuevo imaginario de infancia en las ciudades.



(Ricardito, principal producto de la Fábrica Nacional de Juguetes, fundada en Bogotá en 1940)

El nuevo juguete generaría una serie de discusiones entre lo tradicional y lo moderno que, inclusive, comprometerían la formación moral, tradicional y conservadora que aún tenía cabida en el país a finales de los años setenta. Por ejemplo, en una serie de mesas redondas de discusión, en 1978, se deducía que el niño con demasiada frecuencia era agredido por medio del tipo de juguete pensado para él. De tal manera, cuando aparecieron los muñecos con sexo en el mercado, muchos padres, educadores y algunos psicólogos, se opusieron rotundamente. Sostenían que la educación sexual debía ser impartida de otra forma y que un juguete de esta naturaleza en nada contribuía a ello. Para los especialistas en juguetes, hasta finales de los años setenta, los muñecos no tenían sexo, pero cuando al fin se reconoció la necesidad de una sana educación sexual, surgió la polémica en torno a los muñecos asexuados:

Ya que los muñecos son tan importantes para los niños se busca que sean muy similares a la realidad, por esto no sólo se están fabricando con sexo, sino también de un color de piel distinta a la blanca. Los muñecos y las muñecas, más que juguetes tienen implicaciones psicológicas y sociológicas que hasta hace poco no eran tomadas en cuenta por los padres. El gran problema de la muñeca es que no dejan jugar al niño con ella. Esto es sólo una afirmación del machismo ya que el muñeco no afecta para nada la vida sexual del individuo. El muñeco significa un conocimiento para el niño que aún no ha refinado su imagen corporal. Para que el muñeco cumpla su función no hay que reprimir al niño, el niño expresa sus vivencias y sentimientos con los muñecos.¹³

Sin duda, la comercialización del juguete fue un fenómeno que los colombianos comenzaron a vivir desde la segunda mitad de la década de los setenta, aspecto que incidiría en la transformación de la sociedad en general. Esta nueva situación acarrearía repercusiones directas en dos frentes: primero, la comercialización del juguete, su lucro y ganancia para las marcas y agencias comerciales y, en segundo lugar, el papel del juguete en el proceso de socialización del niño.

En primer lugar, la comercialización del juguete se expresó en la inauguración de la boutique “Barbie y sus amigos”, la cual abrió sus puertas en Bogotá, en octubre de 1978, invitando a las niñas para que conocieran este nuevo y maravilloso mundo infantil, donde se podrían adquirir los más

¹³ “Muñecos; lo que les faltaba, sexo”. *El Tiempo*, 22 de octubre, 1978, última A.

bellos juguetes de las marcas más famosas del mundo”.¹⁴ Por lo demás, la muñeca Barbie, como prototipo de juguete impuesto por el consumo, cuyos derechos comerciales pertenecen a la marca Mattel, había nacido en 1959, en los Estados Unidos, y sólo hasta finales de los años setenta comenzó a invadir la cultura infantil latinoamericana.



(Boutique Barbie y sus amigos, abre sus puertas en Bogotá en 1978)



(La muñeca Barbie y su compañero Ken se constituyen en estereotipo de belleza infantil a lo largo de los años noventa del siglo XX en Colombia)

¹⁴ “Barbies boutique”. *El Tiempo*, 7 de octubre, 1978, 3B.

En segundo lugar, algunas de estas agencias comerciales pensaban en las implicaciones del juguete con relación al desarrollo cognitivo y socio afectivo del niño. Lo que evidencia la relación biopolítica que se establece la psicología genética y el consumo. Para la marca de juguetes Fisher-Price, que hizo presencia en Colombia en 1979, un juguete que gustaba al niño era aquel que divertía y se adaptaba a una de sus tres etapas de desarrollo:

Tenemos en principio el descubrimiento del espacio sencio-motor, es necesario el movimiento, los móviles y los colores (rojos y naranjas). A los dos años viene la etapa del pensamiento pre-operacional. En ese momento el niño comprende la relación causa efecto, le encanta tirar, empujar, lanzar. Entre los cinco y once años de edad, en la etapa de la lógica concreta, se apoya en la realidad para jugar, por eso la importancia de los juguetes en miniatura. Con estas bases se elaboran los juguetes que deben además cumplir las reglas de seguridad en tamaño y resistencia. Los diseñadores sondan a los niños viéndolos sin ser vistos detrás de un vidrio. El juguete que se está probando está dentro de los otros, se toma nota hasta de los gestos de los niños y se consulta a psicólogos, para así hacer modificaciones.¹⁵

La marca Fisher-Price, relacionaba así las etapas de desarrollo infantil con el nuevo juguete que le ofrecía al niño el capitalismo contemporáneo. Este tipo de fábricas de juguetes reivindicaban la necesidad de tener en cuenta los cambios del mundo y su relación con el nuevo tipo de infancia que emergía desde entonces. Fisher-Price, en 1979, se lanzó a la fabricación de juguetes electrónicos y audiovisuales, con el fin de ponerse a la par de lo que ofrecían los medios de comunicación, particularmente la televisión. La transformación del juguete y la valoración de juego como actividad socializadora en las últimas décadas del siglo XX en Colombia, deben ser vistas como otra condición de posibilidad para la emergencia de la infancia contemporánea, la cual, por lo general, los padres de familia asocian de manera implícita a una cultura marcada por los intereses propios del consumo capitalista. Sin duda, la imagen de la Barbie y marcas como Fisher-Price incidirían en el prototipo de infancia que comienza a instaurarse en Colombia a lo largo de los años ochenta producto de la presión del capitalismo contemporáneo y su mercado infantil.

La lucha entre el juguete tradicional y el juguete moderno, se viviría desde finales de los años setenta y tendría como principal escenario la Feria del

¹⁵ “Los niños intervienen en la fabricación de juguetes”. *El Tiempo*, 23 de abril, 1979, 1B.

Juguete, la cual se celebró en el centro de Bogotá por varios años, desde 1976, entre el 14 y 25 de diciembre. Esta feria contó en sus primeros años con el patrocinio de la Alcaldía de la capital y con la participación de cerca de 1.500 vendedores, con idéntica cantidad de casetas. La mayoría de ellos, en 1976, seguían siendo artesanos que durante todo el año y con gran sacrificio, fabricaban diversidad de juguetería, destacándose los de madera, felpa y arcilla. Luego, dos años después, los grandes almacenes entraron a competir en la Feria del Juguete, dispuesta en la Avenida 19, en pleno centro de Bogotá, montando los más grandes estantes de exhibición. Como era de esperarse, la competencia traería, a la postre, la quiebra del pequeño artesano productor de juguetes, frente a la tecnología y la variedad que ésta ofrecía.

Así, para finales de los años setenta, se comprobaba cómo la mayoría de jugueteros, siendo un grupo de pequeños artesanos que durante todo el año trabajaban la madera, la felpa y la arcilla, para ofrecer finalmente muñecos, carros, soldaditos y trompos, se veían amenazados por los supermercados y almacenes de cadena que, inclusive, abrieron secciones especializadas en juguetes, convirtiéndose éste en el golpe final para el pequeño gremio de artesanos de juguetes que aún quedaba.

Algo más de dos décadas después, el éxito de las multinacionales en el tema de la juguetería era toda una realidad. Es así como para el año 2003, los juguetes más populares eran los mismos de los años ochenta, pero en nuevas versiones y acompañados de nuevos accesorios, “las Bratz, la Barbie y su compañero Kent y el Gomeboy, acompañado de un inusitado auge de los juegos didácticos. En todas las listas de favoritos aparecía como número uno, para los menores de tres años de edad, *Elmo*, el peludo personaje de Plaza Sésamo, promocionado por Fisher-Price, que ahora bailaba y se movía al ritmo de las canciones. También se desataba un centro de entretenimiento en forma de carro bombero llamado Five Alarm Fun Center. Además, del llamado Leapster, una especie de juguete electrónico que ayuda a los niños, entre 4 y 8 años de edad, a mejorar en matemáticas, en comprensión de lectura, en vocabulario y en arte”.¹⁶

¹⁶ “Los juguetes más pedidos en navidad”. *El Tiempo*, 17 de diciembre, 2003.



(Leapster juguete importado de los años noventa)

Como lo observamos a lo largo de este periodo el juguete fue visto como un instrumento fundamental en la actividad propia del juego, estableciendo una relación directa con el desarrollo de la inteligencia en el niño. El juguete como artefacto fundamental permitía desarrollar ciertas destrezas y aptitudes, que la sociedad en general comenzó a valorar de manera positiva. De hecho, el juguete al ser un artefacto manipulable comenzó a valorarse bajo una doble dimensión, de carácter didáctico y educativo. Los juguetes y su tipo contenían información e implicaciones psicológicas y sociológicas que los expertos comenzarían a evidenciar de una manera más explícita.

Por otro lado, para este mismo momento de transición en los consumos debemos pensar en la relación que estableció el niño con las máquinas electrónicas, las cuales se habían prohibido en Bogotá, por el Acuerdo 29 de 1975, aprobado por el Consejo Distrital. La anterior norma fue demandada en 1981, por el abogado Enrique Peralta, declarándose nulo el acuerdo del Consejo para levantarse en ese año la suspensión que prohibía el funcionamiento de máquinas electrónicas en la ciudad.



(Juegos de máquinas electrónicas años ochenta: marcianos, come galletas y galaxi)

Para 1982, se denunciaba cómo muchos estudiantes, de barrios como el 20 de Julio, Tunjuelito, Restrepo, Ciudad Kennedy y Quirigua, entre otros, preferían no asistir a clase por perder su tiempo frente a los juegos electrónicos:

El alarmante crecimiento de estos juegos en la ciudad, donde hay poco control para entrar a ellos, tiene desconcertados a los padres de familia que con irremediable dolor ven cómo sus hijos han entrado a ese mundo del vicio. Los profesores también ven con cierta impotencia, que a pesar de sus súplicas cada día más escolares asisten a estos sitios. Los propietarios de estos lugares cuelgan avisos: “se prohíbe la entrada a menores de edad”. Pero sin preámbulos los estudiantes son los mejores clientes que tienen diariamente y, por esa razón, los dejan entrar a cualquier hora del día.¹⁷

Desde 1986, los juegos electrónicos terminarían de invadir ciudades como Bogotá, Medellín y Cali, instalándose en los centros comerciales, sobre las principales vías de la ciudad o en las tiendas de barrio. No obstante, como todos los negocios no estaban registrados, era difícil saber cuántas máquinas electrónicas había y cuántos establecimientos permitían su uso. Ya para

¹⁷ “Deserción escolar. Juegos electrónicos: un peligroso enemigo”. *El Tiempo*, Bogotá, 13 de junio, 1982, 1A.

mediados de los años noventa, los videojuegos se convirtieron en una diversión para niños, jóvenes y adultos. La imaginación de los creadores de este nuevo esparcimiento, no tenía límite e involucraban a todos los gustos, sexos y edades. Lo que no podían hacer en la vida real, los amantes de las máquinas, lo hacían en el videojuego.



(El PSP revolucionó el mundo de los juegos electrónicos a inicios del siglo XXI)

Por lo demás, debemos reafirmar que el juguete y sus transformaciones han hecho parte de cierto tipo de preocupaciones propias de “biopoder” de carácter institucional sobre el niño, en este sentido, mediante la *Ley 80 de 1999*, se prohíbe la venta, fabricación y distribución de juguetes bélicos en nuestro país. Entendiendo la Ley por *juguete bélico* todos aquellos objetos, “instrumentos o réplicas que imiten cualquier clase de armas de fuego, sean éstas cortas, largas o de artillería; blancas, sean éstos contundentes, arrojadas, arrojadoras, de puño o de corte o de asta, y de guerra como tanques, aviones de combate o barcos armados, utilizados por las Fuerzas Armadas, o la Policía Nacional”.



(El celular Samsung Galaxy J5, se constituyó en 2015 en el sinónimo de juguete ideal para la infancia contemporánea, permitiéndole además de comunicarse con sus padres y amigos, jugar en red, interactuar en línea, descargar juegos online, conquistar el mundo digital y la realidad virtual a través de las redes sociales).

La anterior iniciativa institucional se trazó como objetivo el contrarrestar posibles actitudes violentas de niños y jóvenes en general, que inciden en las condiciones y expresiones de violencia de género, intrafamiliar y matoneo escolar, entre otros. Sin embargo, el niño de los sectores populares en la primera infancia es propenso, a pesar de la ausencia del juguete bélico, por medio de una relación simbólica de realizar cierto tipo de juego bélico influenciado más por el contexto social y cultural. En una reciente investigación se da a conocer que existe la idea que los juegos y los juguetes bélicos o de guerra son considerados presuntamente como transmisores de violencia y agresividad, promoviendo en los niños y niñas ideas cercanas a la muerte o la destrucción y en general, conceptos acompañados de una

carga semántica negativa.¹⁸ Sin embargo, aún el juego bélico como actividad simbólica sigue haciendo parte del proceso socializador del niño por medio del cual se inserta en la sociedad. Al juego bélico se puede acceder a través del microcomputador, el acceso a internet, la navegación en la Web, los PSP, los teléfonos celulares y sus aplicaciones en línea. Este tipo de juegos buscan calmar en ocasiones necesidades y ansiedades del periodo infantil con relación no sólo a la violencia, sino a la sexualidad y la información que en ocasiones oculta el mundo adulto.

Consideraciones finales: hacia un nuevo imaginario de infancia

Al finalizar el presente balance podemos decir que el discurso del juego como actividad socializadora (decantado por la psicología, la sociología y la historia), la importancia del juguete y su transformación en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, se constituyó en condición de posibilidad para *la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia*. En este contexto histórico *los imaginarios que tenemos de infancia cambian* con base en la transformación de los objetos, en este caso los juguetes y las nuevas tecnologías. De tal manera, con el anterior barrido se logró reafirmar también que el *imaginario*, “representa el conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas por la narración, por la cual un individuo y una sociedad, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo”.¹⁹

Las prácticas no discursivas, vistas como relaciones de sentido en las que ubicamos al juego como actividad, acompañadas de un conjunto de transformaciones políticas y económicas en el periodo abordado que se expresan en la apertura a la importación de juguetes vivida en Colombia en las últimas tres décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, se constituyen, en su conjunto, en una condición que facilita la transformación del *imaginario de infancia* que teníamos hasta épocas reciente los colombianos.

¹⁸ Leidy Katherine Buitrago, “El juego bélico en la primera infancia. Una aproximación desde las narrativas de maestras en cinco jardines infantiles de las localidades Antonio Nariño y Puente Aranda”. (Trabajo de Grado *Maestría en Educación UDFJC*, 2016), 83.

¹⁹ Gilbert Durand, *Lo imaginario*, (Barcelona: Ediciones del Bronce, 2000), 10.

El nuevo imaginario de infancia, *la infancia contemporánea*, producto de la transformación del juguete, se convirtió en una manifestación de la vida social y cultural en el interior de la familia y la sociedad. En este caso el juguete como elemento esencial del imaginario de infancia, ha influido de manera paulatina en el imaginario social que tenemos de ella. Es un elemento eficaz en la medida en que hemos vivido y compartido sus transformaciones, el imaginario de infancia contemporánea lo asumimos como obvio, el cual hace parte del sentido común que impera en la sociedad, no obstante, este hace parte de un proceso de historicidad.

Por último, el nuevo capitalismo da cuenta de la manera cómo la infancia pensada desde el “biopoder”, es alcanzada para ser considerada desde el consumo. *La infancia contemporánea* se convierte en un importante consumidor, no sólo de juguetes y tecnología, sino también de golosinas, de la industria textil y el entretenimiento. De tal manera, los imaginarios sociales, vistos como realidades que emergen en un momento histórico determinado son fenómenos cambiantes y cuentan con una relación directa con los medios sociales donde han vivido y se han constituido. En las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, en *el tránsito de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control*²⁰, en el que se vive la masificación del uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el juguete ya sea como artefacto que facilita el juego, ya sea como estereotipo que define la belleza infantil o como tecnología que inserta al sujeto a la realidad, transformaría nuestro imaginario de infancia de manera profunda. Una infancia compleja, precoz e inacabada es la que debemos seguir estudiando a través de la transformación, en este caso, de una serie de relaciones de sentido, de prácticas no discursivas y situaciones cotidianas que se expresan en la transformación del juego y del juguete.

Bibliografía

- Aries, Philippe. *El niño y la vida familia en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
- Buitrago Quiroga, Leidy Katherine. “El juego bélico en la primera infancia. Una aproximación desde las narrativas de maestras en cinco jardines in-

²⁰ Michael Hardt y Antonio Negri, *Imperio* (Barcelona: Paidós, 2002), 11.

-
- fantiles de las localidades Antonio Nariño y Puente Aranda”. Trabajo de grado para optar el título de *Magister en Educación UDFJC*, 2016.
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires; Tusquets, 2007.
- Durand, Gilbert. *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2000.
- Elias, Norbert. “Modelos de juego”, en *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1970.
- Foucault, Michel. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de La Mirada, 2003.
- Foucault, Michel. *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1976.
- Hardt, Michael y Antonio Negri. *Imperio*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza, 1968.
- Jiménez B., Absalón. *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia, 1968-2006*. Bogotá: CIDC-UDFJC, 2012.
- Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- Veyne, Paul. “Foucault revolucionó la historia”. En: *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.

Fuentes

- Biblioteca Luis Ángel Arango, área de hemeroteca: Diario *El Tiempo*, 1968-2016.
- Archivo fotográfico y digital de BOGOTÁ ANTIGUA.

Carolina CLAVERO*

Instituto de Profesores Artigas (Uruguay)

caroclave@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5238-8180>

Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar

Ana Armand Ugon and the formation of the subject “girls” in the Escuelas del Hogar

Resumen: En el presente artículo se reflexiona sobre la diferencia sexual argumentada en el *Libro de cocina y organización doméstica* de la maestra valdense Ana Armand Ugon, publicado por primera vez en 1925. No se trata solo de un libro de recetas; además sistematiza la enseñanza de las Escuelas del Hogar que se desarrollaron desde el año 1918, ofreciendo razones políticas, económicas y morales de esta formación. Con ello se busca aportar a la construcción de la Historia de la Educación con perspectiva de género.

Palabras clave: Historia de la Educación, Género, Escuelas del Hogar, Ana Armand Ugon, Libro de cocina y economía doméstica.

Abstract: In this article we reflect on the sexual difference argued in the *Libro de cocina y organización doméstica* of the Valdese teacher Ana Armand Ugon, published for the first time in 1925. It is not just a recipe book; also systematizes the teaching of the Escuelas del Hogar that were developed since 1918, which fits in economic, economic and moral policies of this training. This is intended to contribute to the construction of the History of Education with a gender perspective.

Keywords: History of Education, Gender, Escuelas del Hogar, Ana Armand Ugon, cook book and domestic economy.

* Doctoranda en Educación (FHCE-Udelar). Magister en Género, Sociedad y Política (PRIGEPP-FLACSO, 2013). Profesora de Filosofía (IPA, 2003). Educadora Sexual (Instituto Sexur, 2018). Docente Filosofía en Educación Media y CFE. Tutora de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de Flacso Uruguay.

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco de un trabajo incipiente pero de mayor alcance que tiene como propósito valorar la obra de Ana Armand Ugon (1882-1987) y el proyecto educativo de las Escuelas del Hogar durante las tres primeras décadas del siglo XX. La investigación se fundamenta en la posibilidad de apreciar novedades sobre la relación entre educación, política, religión y sociedad en un segmento de la población rural de inmigrantes en Uruguay de inicios del siglo XX atendido escasamente en su especificidad por la academia.¹

El objetivo de este artículo consiste en analizar el tipo de sujeto femenino que se pretendió conformar en las Escuelas del Hogar así como la finalidad perseguida en su desarrollo y efectos. Para ello no se recurrirá al orden de las prácticas, sino que se indagará en el texto producido para sistematizar la enseñanza del saber culinario y la economía doméstica: el *Libro de Cocina y Organización Doméstica* de la maestra Ana Armand Ugon.

El trabajo se asienta dentro de un tema amplio, pero todavía “en construcción” en la academia uruguaya y que refiere a la Historia de la Educación desde el enfoque de género, lo que implica comenzar con un breve fundamento sobre su pertinencia. A continuación —y ya inmersos en el objeto de estudio— se van a presentar algunos aspectos que hacen a los antecedentes y al contexto histórico de la población de inmigrantes; se describirá el aparato textual que se utiliza como fuente primaria y se analizará por último, la finalidad de la educación de las “niñas” y el tratamiento de los cuerpos y los espacios.

Historia de la Educación con perspectiva de Género

Los Estudios de Género (EG) son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta del siglo XX en la mayoría de las instituciones

¹ En nuestro país se conocen los trabajos de Roger Geymonat, *El templo y la escuela. Los valdenses en el Río de la Plata* (Montevideo: Ed. Planeta, 2008) y la tesis de maestría de Paula Malán: “Cristiandad Muscular y crisis del ethos valdense: un estudio discursivo del ingreso del deporte a las Uniones Cristianas de Jóvenes de las colonias valdenses del Uruguay (1920-1970)”, (Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata, 2017).

de educación superior como resultado directo de la aparición del concepto de género.²

A comienzos de la década de 1990, y con cierto retraso en la región –a juicio de Graciela Saprizza– se inician en Uruguay los núcleos de estudios sobre la mujer y/o de género en algunos servicios universitarios. Muchos de ellos emergieron debido al empeño de equipos de académicas comprometidas con una temática que ya venían desarrollando en ámbitos extrauniversitarios.³

En el año 2001 se concretó una instancia de coordinación y puesta en común de esos espacios de elaboración y docencia con la creación de la Red de Temática de Estudios de Género. El hecho es de gran relevancia porque permitió identificar y dar visibilidad a las actividades realizadas en el marco de la Universidad de la República en el campo mencionado, así como también a los equipos y docentes involucrados.⁴ En ese sentido se puede afirmar que en el campo de la Historia de la Educación la inclusión de tal enfoque es incipiente y que además no se encontraron líneas de trabajo que coincidan o aborden la temática seleccionada para el presente estudio.⁵ En la región son importantes las investigaciones desarrolladas por Graciela Morgade;⁶ Pablo Scharagrodsky y Miriam Southwell,⁷ porque brindan categorías teóricas para

² Rosa María González Jiménez, “Estudios de Género en Educación. Una rápida mirada”, *RMIE* 14, n° 42 (2009): 681-699. Graciela Morgade, “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas” (Seminario presentado en Programa regional de formación de género y políticas públicas-FLACSO, 2010).

³ Es importante la referencia que brinda Saprizza sobre un trabajo de la historiadora Silvia Rodríguez Villamil acerca de los estudios fundacionales de este campo disciplinario (Anuario de la Mujer en el Uruguay, Montevideo, GRECMU, 1989) en Graciela Saprizza, “Desde los espacios alternativos a la academia: los estudios de Género en Uruguay,” en *Género nas fronteiras do sul* (Campinas: Unicamp, 2005), 35-56.

⁴ Graciela Saprizza, “Desde los espacios alternativos a la academia”.

⁵ Concretamente se ubicarían en esa área, los trabajos de Pedro Barrán, *Historia de la sensibilidad* (2012) e *Intimidad, Divorcio y Nueva Moral en el Uruguay del Novecientos* (2008). Aunque el autor no hace mención de la perspectiva de género, se puede apreciar en su análisis una recuperación de quiénes y cómo se fueron construyendo e interpretando las diferencias sexuales y así como la construcción de las subjetividades resaltando el lugar privilegiado del magisterio como agentes de la modernización. Otro aporte es el de Silvana Darré: *Políticas de Género y discurso pedagógico. La educación sexual en Uruguay del siglo XX*, (2005). Aquí la autora recupera a quienes hablan, desde dónde, qué dicen y por qué sobre la educación sexual en la enseñanza pública uruguaya analizando las condiciones que posibilitan su formulación en términos pedagógicos, los obstáculos que encuentra, las fuentes de verdad a las que apela y los efectos de poder y saber que se producen en medio de las polémicas.

⁶ Por ejemplo, Graciela Morgade, *El determinante de género en el trabajo docente de la Escuela Primaria* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bs.As., Miño y Dávila editores, 1992). Graciela Morgade, “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”, en *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, compilado por Graciela Morgade, (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997). G. Morgade, *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. poder, autoridad y género en la escuela primaria*. (Buenos Aires: Noveduc, 2010).

⁷ Pablo Scharagrodsky y Miriam Southwell, “El cuerpo en la Escuela”, en *Explora* (Buenos Aires: Programa de capacitación multimedial. MECyT, Argentina., s.f.).

pensar el poder, la autoridad, los discursos pedagógicos, el currículo, las prácticas y los cuerpos generados desde las instituciones educativas y desde una perspectiva histórica. Oresta López en México, es otra referente por los trabajos realizados,⁸ entre ellos, un artículo del año 2008 que ofrece un panorama de los principales temas seleccionados en la investigación sobre educación y género en América Latina y desde la perspectiva historiográfica.⁹

En un artículo de 1995, Marcela Nari aborda la educación de las mujeres en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX en Argentina. Muestra cómo la economía doméstica se elevó hasta alcanzar el estatus de disciplina científica, dependiente de otras ciencias como la economía política, la química o la bacteriología y cómo llegó al límite de la profesionalización.

(...) Si educar al varón era, ante todo, formar al ciudadano, educar a la mujer era construir a la madre /esposa del ciudadano. En el Congreso Pedagógico Nacional reunido en 1882, se señaló la importancia social y moral que debía otorgarse a la educación de la mujer y, fundamentalmente, la necesidad de enseñar a las niñas –tanto en escuelas elementales como superiores– costura, corte de ropa de uso y bordado.¹⁰

De este modo, Nari hace hincapié en la capacidad del currículo para reforzar la división sexual del trabajo y las expectativas de las clases dominantes de la sociedad y observa que al mismo tiempo que la economía doméstica se elevó como disciplina se justificaba la reclusión de las mujeres al hogar.

La característica de la multi y la transdisciplinariedad en los EG ofrecen dificultad para encontrar en una única disciplina, los principales antecedentes. Es por eso que para el presente trabajo tienen especial relevancia aquellos que provienen de la historia socio-cultural y de los llamados estudios de lo cotidiano porque la enseñanza que se propone en las Escuelas del Hogar, refieren a ese espacio doméstico.

⁸ Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital Hgo.* (México: CIESAS, CECAEH, 2001). Oresta López, *Hemos cambiado: Educación, conquistas y deseos de las niñas en el siglo XIX* (México: Ediciones Castillo, 2006). Oresta López, "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Sinéctica* n° 28 (febrero-julio 2006), 4-16.

⁹ Oresta López, "Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana.", *Anuario Historia de la Educación*, n° 9 (2008).

¹⁰ Marcela Nari, "La educación de mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", *Mora*, n° 1 (1995), 35.

En opinión de L. Giard, el espacio de lo cotidiano o mundo doméstico las mujeres adquieren un lugar privilegiado, no porque se crea que haya una naturaleza o esencia que determine su inserción en él, sino porque son reflejo de un estado social y cultural o de la historia de las mentalidades.¹¹ Lo que resulta interesante es que las teorías de género lo han percibido como una dimensión política, donde se articulan relaciones de poder, valores otorgados a la reproducción y el consumo, al intercambio simbólico y material.

En ese sentido, han sido de suma importancia los trabajos de Paula Caldo quien se ocupa de la vinculación entre la historia de las mujeres y la transmisión del saber culinario.¹² Específicamente la relación entre estos aspectos y la educación se abordan en el artículo *Pequeñas cocineras para grandes amas de casa... La propuesta pedagógica de Angel Bassi para las escuelas argentinas, 1914 – 1920*, del año 2009. Es un paper que valiéndose de las herramientas de la historia sociocultural, pregunta a la obra del pedagogo argentino “por qué existió un momento histórico en el cual las mujeres necesitaron aprender a cocinar, qué aprendieron al respecto y porqué la escuela, y él formando parte de ella, respondió a esa demanda social.”¹³

Caldo concluye que:

Angel Bassi escribió una propuesta pedagógica para intervenir sobre la subjetividad femenina a los efectos de hacer de las pequeñas niñas, futuras amas de casa. Tarea que, lejos de ser ingenua, pretendía hacer de las mujeres, piezas óptimas que operaran en el cuerpo socio político del momento.¹⁴

La preparación y consumo de alimentos es otra línea de investigación reciente América Latina que se vincula a nuestro objeto de trabajo. Por ejemplo el estudio de Rebekah Pite, *La mesa está servida. Doña Petrona C de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX*, muestra la relevancia de la comida y las prácticas culinarias en la articulación con las identidades de género y con

¹¹ Luce Giard, “Artes de alimentarse”, en *La invención de lo cotidiano. Tomo 2: Habitar, cocinar*, Michel de Certeau, Luce Girard y Pierre Mayol (México: Universidad Iberoamericana, 1996), 153.

¹² Paula Caldo, *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX* (Rosario: Prohistoria Ediciones, 2009). Paula Caldo “En la radio, en el libro y en la televisión, Petrona enseña a cocinar. La transmisión del saber culinario, Argentina (1928-1960)”, *Educação Unisinos*, 20, n° 3 (septiembre-diciembre, 2016), 319-327. Paula Caldo, *Un cachito de cocinera del año. Mujeres, libros y recetas de cocina en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX* (Rosario: Casagrande, 2017).

¹³ Paula Caldo, “Pequeñas cocineras para grandes amas de casa... La propuesta pedagógica de Angel Bassi para las escuelas argentinas, 1914 – 1920”, *Temas de mujeres* Año 5, n°5 (2009): 33.

¹⁴ Paula Caldo, “Pequeñas cocineras”, 47.

las expectativas de diferentes sectores que ubicaron a las mujeres en el rol de cuidadoras, consumidoras y trasmisoras de nuevos patrones de sociabilidad en el período de modernización de Argentina.¹⁵ También enfatiza el peso de la mesa familiar en el proceso argentino de crear un sentido de comunidad a través de prácticas compartidas en torno a la comida, durante un período de modernización en el cual la unidad imaginaria comenzó a sustituir diferencias regionales y de país de origen.¹⁶

Las miradas sobre el consumo permiten problematizar las desigualdades que estructuraron el trabajo doméstico cuando se atiende cómo se produce el acceso a bienes (cocinas, lavarropas, etc.) o servicios (luz eléctrica, gas, agua corriente), y cómo los promovió el Estado a través de sus políticas públicas.¹⁷ Ejemplo de estos trabajos son los de Inés Pérez *El Hogar tecnificado* (2013) o *Corazón de hojalata, bogar de terciopelo. La cocina, epicentro del mundo doméstico (Mar del Plata – Argentina, 1950-1970)*, del año 2010.

Para J. Scott, en todos estos trabajos, la categoría de género permite asumir las relaciones socioculturales entre sujetos partiendo del supuesto de que los conceptos “hombre” y “mujer” son al mismo tiempo vacías y rebosantes: “vacías porque carecen de significado último, trascendente. Rebosantes, porque aun cuando parecen estables, contienen en su seno definiciones alternativas, negadas o eliminadas”.¹⁸ Esto significa afirmar que están atravesadas por relaciones de poder y siempre acotadas a un tiempo y lugar determinados. Al incluir la dimensión política y temporal se excluyen del análisis las concepciones esencialistas, estáticas o simplificadoras y cobra especial interés para la investigación histórica, preguntas tales como: “¿quiénes y con qué propósitos argumentan acerca de la *diferencia sexual*?; ¿cómo se construyó el significado?; ¿qué cualidades o aspectos consideran?”¹⁹

La categoría analítica de género introduce en la reconstrucción histórica el examen de las relaciones de poder que ejercen y atraviesan los sujetos, las

¹⁵ Rebekah Pite, *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX* (Buenos Aires: Edhasa, 2016), 15. Lo mismo sucede con la obra de Sandra Aguilar Rodríguez sobre México: *Industrias del bogar: mujeres, raza y moral en el México posrevolucionario* (2016).

¹⁶ Pite, *La mesa está servida*, 25-26.

¹⁷ Inés Pérez, “Consumo y género: una revisión de la producción historiográfica reciente sobre América Latina en el siglo XX”, *Historia Crítica*, n°65 (2017), 36.

¹⁸ Al respecto afirma J. Scott: “vacías porque carecen de significado último, trascendente. Rebosantes, porque aun cuando parecen estables, contienen en su seno definiciones alternativas, negadas o eliminadas”. Joan Scott, “El género, una categoría útil para el análisis histórico”, en *Sexualidad, género y roles sexuales*, compilado por Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson (México: Fondo de Cultura Económica, 1999).

¹⁹ Joan Scott, “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista”, *Debate Feminista* Año 3, n° 5 (1992).

instituciones, las teorías normativas y los sistemas simbólicos disponibles. De acuerdo con Scott, ninguno de estos elementos opera sin los demás, aunque no operan simultáneamente de forma que uno sea simplemente reflejo de los otros. Por esa razón, una cuestión para la investigación histórica es justamente cuáles son las relaciones entre estos cuatro aspectos.²⁰ Del mismo modo, conocer cómo se desarrolló el sistema sexo/género, los roles sociales sexuados y el sistema de pensamiento o de representación que definió culturalmente lo masculino y lo femenino y que dan forma a las identidades sexuales de la época.

Otra categoría retomada en los trabajos mencionados y que no puede desligarse de la categoría de género, es la de la corporalidad. Se parte de la base de que ninguna cultura, organización política o institucional han ignorado al cuerpo. Por el contrario este ha sido y es el tema de constante conflicto: la sexualidad, la higiene, la moral, las prácticas de alimentación, los comportamientos, etc.²¹ Parafraseando a Foucault, el cuerpo siempre es la superficie de inscripción de los sucesos sociales, donde el lenguaje los impregna de significados y las ideas lo disuelven.²²

Asumir la perspectiva de género sobre el ámbito educativo, supone también considerar a la institución educativa —compleja y dinámica— tanto con la potencialidad de reproducir valores hegemónicos, como de resistirse a ellos y crear nuevas representaciones y significaciones que proporcionan el cambio en direcciones múltiples.²³

Si aceptamos que los lenguajes conceptuales emplean la diferenciación para establecer significados y la diferencia sexual es una forma primaria de diferenciación significativa entonces el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana que concretamente se despliegan en el espacio educativo. Con esto se desarrolla la comprensión de la naturaleza recíproca de género y sociedad, y de las formas particulares y contextualmente específicas en que la educación construye el género y el género construye un tipo de educación.²⁴

En el presente artículo, no se trata de evaluar el impacto que tuvieron las Escuelas del Hogar en los sujetos (debido a la limitación temporal que impide

²⁰ Scott, "El género, una categoría útil".

²¹ P. Scharagrodsky y M. Southwell, "El cuerpo en la Escuela", en *Explora* (Buenos Aires: Programa de capacitación multimedial. MECyT, Argentina, s.f.), 2.

²² Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta, 1992), 14.

²³ Morgade, "Repensando el género".

²⁴ Scott, "El género, una categoría útil".

acceder a las fuentes orales) sino observar cómo dicha institución ejerció la posibilidad de argumentar en relación a la diferencia sexual, qué argumentó y qué prácticas ejerció para constituirla desde el discurso escrito en el libro institucional.

Por último, es importante considerar que la educación impartida en las Escuelas del Hogar y en el contexto de la colonia de inmigrantes valdenses, intersecta con la dimensión etaria, es decir se aboca a la educación de las niñas. Investigar acerca de cómo se interpretó la diferencia sexual en un ámbito donde se cruzan género e infancia, merece especial atención. Como se afirmaba anteriormente, son categorías que permiten descifrar modos específicos o particulares de la interacción social y con ello observar las formas primarias de relaciones significantes de poder.

Ana Armand Ugon: educación, política y religión

En el año 2018 se conmemora los 100 años de la fundación de la primera Escuela del Hogar en Colonia Valdense, realizada por la maestra Ana Armand Ugon (1882-1987). Sucesivamente se crearon otras 14 escuelas en el departamento de Colonia, una en Mercedes y otra en Florida. Ana Armand Ugon sistematizó sus enseñanzas en el *Libro de Cocina y organización doméstica* que lleva tres ediciones; dictó conferencias y realizó cursos para maestros a pedido de Primaria. En 1935 las "Escuelas" fueron oficializadas como Escuelas Municipales del Hogar, se modificó su reglamento interno estableciéndose un curso de 4 años de estudio y se creó el cargo de Inspectora de las Escuelas del Hogar. En 1957 Ana Armand Ugon estimaba que "Ascienden a 18.500 las niñas escolares, señoras y señoritas que cursaron ya estos cursos de Economía Doméstica en Colonia y suman unas 2500 las alumnas de Sarandí Grande y Mercedes".²⁵

Toda esta obra tiene varios antecedentes a considerar. El más inmediato es la formación recibida en Europa durante los años 1911-1913 a la que había sido enviada junto a otras 4 maestras uruguayas por el gobierno de José Batlle

²⁵ Ana Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica* (Buenos Aires: Ed. Américalee, 1957), 11.

y Ordóñez.²⁶ En su estadía conoce y sistematiza la educación que desarrollan los belgas, alemanes y franceses en las escuelas agrarias ambulantes y fijas para el campesinado europeo, específicamente para las mujeres. Podemos afirmar entonces que la inspiración europea resulta pertinente para un país que continuaba el proceso de modernización.²⁷

Otro antecedente es la consideración que se ha hecho tradicionalmente acerca de la extensión de la educación para las mujeres como uno de los logros más significativos de la reforma de Batlle y Ordóñez que recoge ideas e iniciativas anteriores, por ejemplo de José Pedro Varela. En *La Legislación Escolar* de 1878 Varela estimó conveniente la educación de las mujeres y las destacó en su rol como educadoras. Desde fines del siglo XIX se originaron discusiones acerca del ideal productivo del niño y posteriormente y hacia el inicio del siglo XX se involucrarán a las niñas y mujeres. Por otra parte, las discusiones giraron en torno a la educación rural agrícola y ganadera, valorando la educación como un aspecto positivo para la economía nacional. En este punto, la intervención de Ana Armand Ugon adquiere relevancia, ya que introduce su preocupación por la mujer y niña rural (especialmente la educación agrícola).

Sin embargo es necesario señalar que para los inmigrantes europeos provenientes de los Valles del Piamonte (Italia) y radicados en la zona del Rosario Oriental (hoy Departamento de Colonia) en marzo de 1859, la educación de los niños —mujeres y varones— era un asunto prioritario. Las razones se deben a fines religiosos, ya que una iglesia reformada, parte de la base de que todos sus miembros deben, necesariamente, tener acceso directo a la Biblia, y por eso se requería de una congregación alfabeta.²⁸ La práctica indica que personas de ambos sexos ejercían el derecho a la educación desde 1878, año que se inauguraron 6 escuelas y una escuela parroquial con un total de 180 alumnos. Estas escuelas, llamadas “petits écoles” y construidas en base al modelo de las “Escuelas Beckwhit” de los Valles eran escuelas rurales, y

²⁶ Las otras maestras de la delegación fueron: Agryle Cayssials, María Luisa Fernández, Ercilda Deltorchio y Raimunda Spósito. *Historia de la Escuela Municipal del Hogar de Colonia Valdense 1918-1943* (El siglo ilustrado: Montevideo, 1944), 5.

²⁷ Suele acordarse sobre el primer proceso *modernizador* del Uruguay iniciado el siglo XIX, en la década del 70. Con respecto a su culminación existen debates. En este proyecto se sigue la opinión de Delio, para quien “esta modernización no concluye con el ciclo militarista (1876-1886) sino que prosigue con las reformas del período batllista de las primeras décadas del siglo XX. Entre los partidarios de esta opinión podemos citar a entre otros a Casal, J. M.-Vásquez Franco, G. (1992, 123 y ss.); Delio (2007); Yaffé (2001)” Tomado de Luis Delio “Consideraciones económicas determinantes en las políticas educativas rurales uruguayas (1877-1918)”, *Revista de Facultad de Derecho-UdelaR*, n° 37 (2014).

²⁸ Roger Geymonat Hopper, *El templo y la escuela. Los valdenses en el Río de la Plata*. (Montevideo: Planeta, 2008), 194.

pese a que eran promovidas y supervisadas por las autoridades eclesiásticas, la enseñanza que se impartía en ellas no era solamente confesional: la enseñanza religiosa quedaba reservada a las “escuelas dominicales”, a cargo directo de la iglesia.²⁹

Cuando por Ley del 6 de abril de 1909 se suprimió la enseñanza y la práctica religiosa en las escuelas públicas de todo el país, el Consistorio de Colonia Valdense solicitó la oficialización de las escuelas de la colonia. En octubre, “La Unión Valdense” informaba que las mismas “pasaron al Estado, formando ahora una sola de segundo grado, bajo la dirección de la Srta. Ana Armand Ugon”.³⁰

La importancia que los valdenses le otorgaron a la educación también se manifiesta con la fundación del primer liceo rural del Uruguay en 1888, que tuvo como protagonista al Pastor Daniel Armand Ugon, padre de Ana. Al año siguiente de su apertura contaba con treinta y cinco estudiantes, siete de los cuales eran mujeres. Por ello –afirma Geymonat– “no debe resultar extraño encontrar apellidos valdenses entre las primeras mujeres profesionales del país”.³¹

Desde la experiencia educativa temprana motivada por este contexto favorable Ana Armand Ugon accedió a la formación magisterial en Montevideo donde se formó con las pedagogas Aurelia Viera y María Stagnero de Munar. Fue directora por concurso de la Escuela N° 26 de su localidad; docente y directora del Liceo; organizó el Parque Escolar “Claudio Williman” y fomentó la creación de la Liga Femenina de la Colonia.³²

En cuanto al comportamiento político de los valdenses, Geymonat sostiene que desde su establecimiento en la zona del Rosario Oriental hasta los primeros años del siglo XX, la participación “osciló desde la voluntaria indiferencia al moderado apoyo cuando así lo requerían sus intereses, sin que pueda observarse una clara integración en la vida política del país”.³³ Pero entrado el siglo XX, esta conducta comenzó a sufrir fuertes modificaciones, en especial desde la instalación en el poder del reformismo batllista. Cabría preguntarse entonces si el modelo europeo de formación para las mujeres

²⁹ Geymonat, *El templo y la escuela*, 195-196.

³⁰ Geymonat, *El templo y la escuela*, 198.

³¹ Geymonat, *El templo y la escuela*, 200.

³² Ernesto Tron, *Historia de la Iglesia de Colonia Valdense. Desde la fundación de la colonia del Rosario oriental hasta el día de hoy* (Montevideo: Siglo Ilustrado, 1928).

³³ Geymonat, *El templo y la escuela*, 207.

rurales que concretó Armand Ugon con las Escuelas del Hogar podría interpretarse como un modo de participación en los asuntos políticos nacionales. Esta hipótesis se desprende de la respuesta que Batlle y Ordoñez le ofrece a Ana en una entrevista previa a su viaje de estudio:

Señor presidente, ¿qué espera de mí, a mi regreso de Europa? El Presidente de la República, con gesto severo, seguro y amplio contestó: “Si Ud. es capaz de traer algo de Europa que pueda ayudar a nuestra gente de campo y sobre todo crear ese ambiente de hogar tan característico del campesino europeo realizará una gran obra patriótica!”.³⁴

Por otra parte, sería importante corroborar si esta participación fue al mismo tiempo, un poderoso agente de integración de los inmigrantes con la cultura y sociedad uruguaya concretando de ese modo un concepto normativo para las mujeres y una práctica educativa que las signaba a un lugar en la sociedad: el hogar.

El libro de cocina y organización doméstica de Armand Ugon

Entre la primera edición del libro de Ana Armand Ugon en 1925, la segunda de 1933 y la tercera de 1957 se leen variaciones importantes en lo que respecta al contenido, así como registros significativos en lo que refiere a la institucionalidad de las Escuelas del Hogar.

Para empezar, el primer libro lleva por título *Libro de Cocina*; se conforma de 38 capítulos y 58 ilustraciones que son dibujos o esquemas. La autora comienza definiendo qué es un alimento y su clasificación (proteínas, hidratos de carbón, grasas y sustancias minerales) argumentando la función que cada uno de ellos cumple en el cuerpo humano. Un apartado especial lo tienen las vitaminas por ser “sustancias poco conocidas” y el análisis se dirige a

³⁴ *Historia de la Escuela Municipal del Hogar de Colonia Valdense 1918-1943* (Montevideo: El siglo ilustrado, 1944), 5-6.

mostrar que cuanto menos se cuecen los alimentos más vitaminas pueden brindar al organismo.³⁵

Conviene señalar—afirma Silvana Darré—“que todo proceso modernizador, en tanto supone un despegue de formas de vida previa consideradas “tradicionales”, genera un sentimiento de “sentirse avanzado”, acompañado de la certeza de dejar atrás un modelo de vida y sociedad rústica, bárbara o imperfecta”.³⁶ Así se percibe el modo en que Armand Ugon presenta los temas: se erige como mujer que sabe, mujer moderna que ofrece un método capaz de mejorar las condiciones de vida de su comunidad.

Las siguientes ediciones (1933 y 1957) se titulan *Libro de Cocina y organización doméstica*, dando cuenta de la ampliación del contenido que trata. Supone que si bien desde el comienzo operaron los principios de la dietética y el higienismo en la construcción del texto escrito (como se señalará más adelante) se adhirieron posteriormente los principios económicos como el ahorro de tiempo y dinero en lo que hace a la tarea doméstica. Eso conlleva un agregado de varios capítulos dedicados a sugerencias para su enseñanza, el lugar del ama de casa, el presupuesto familiar, la organización de la labor doméstica, al horario, y la cocina para luego dar paso al contenido que ya figuraba en la primera edición.

La cocina es definida como “la pieza que requiere más cuidados; en efecto, solo con una limpieza minuciosa y cotidiana será un laboratorio de salud familiar. Mucha limpieza, una escrupulosa limpieza, es el principio fundamental de una buena alimentación”.³⁷ En el mismo capítulo se exponen consejos sobre la iluminación, los muebles, colores, tipos de pisos y paredes adecuados para esta pieza. Se suma una serie de recomendaciones que combinan cuestiones de higiene con ahorro de tiempo; las mismas son muy sugerentes en tanto esbozan—al mismo tiempo que prescriben el deber

³⁵ Ana Armand Ugon, *Libro de cocina* (1925). Los capítulos siguientes refieren a la distribución de la ración diaria; la digestión y su higiene; el arte culinario y los métodos de cocción; la cocina moderna y su organización; la mesa, su arreglo, decoración y modos de servir. A partir del capítulo VII y siguiendo un orden alfabético se explica el valor alimenticio y las fórmulas de preparación específicamente sobre bebidas, panes, salsas, caldos y sopas, huevos, pescado, carne, aves, cordero, carne de cerdo, carnes de caza, legumbres, la papa, helados y bombones; otros capítulos están dedicados a la preparación de ensaladas, fiambres, sándwiches, pastas, tortas. El capítulo XXVI refiere al arte de rellenar y decorar pasteles y bizcochuelos. Desde el capítulo XXXIV hasta el XXXVII—34 páginas— están dedicadas a las frutas, diferentes modos de preparación y conservación, aspecto importante si consideramos la influencia que pudo haber tenido este tipo de educación en el sistema productivo de la zona (aspecto a indagar en el futuro). El último capítulo está dedicado a la cocina vegetariana.

³⁶ Silvana Darré, *Políticas de Género y discurso pedagógico. La educación sexual en Uruguay del siglo XX* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2005), 21.

³⁷ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 42.

ser— lo que parecían prácticas culturales corrientes de la época. Por ejemplo, cuando afirma:

Las piezas contiguas deben estar en igual estado de aseo. Si se tiran al suelo restos de legumbres, estos residuos, llevados de aquí para allá, al caminar ensuciarán todas las piezas vecinas. (...) Para limpiar objetos sucios se necesitan instrumentos limpios. Es imposible lavar el piso de la cocina con un paño grasiento.³⁸

Es interesante apreciar que entre la edición de 1933 y la de 1957 aparecen incorporados aspectos que dan cuenta de la tecnificación del hogar: por ejemplo en el capítulo dedicado a la organización de la labor doméstica: “Batidora. La olla a presión. Licuadora. Heladera eléctrica.” También en la sección de bebidas, cuando incorpora “bebidas con Licuadora”. Pero la tecnificación también emerge en toda su concepción de la labor doméstica: “El trabajo doméstico, para que merezca el calificativo de moderno, ha de reunir tres condiciones esenciales: 1º un buen método, 2º útiles adecuados, 3º conocimientos profundos.”³⁹ En cuanto a los útiles argumenta a favor de la inversión en productos modernos aunque caros:

“indispensables para interesar a la mujer por nuestras necesidades actuales: rapidez, suspensión de la mano de obra, mecanización, disminución del cansancio. (...) Entonces, de las actividades del hogar nacerá el goce mecánico de la facilidad; el manejo acertado de los instrumentos convierte la tarea en juego y la que trabaja es reina de su obra, sintiendo por ella y en ella el goce incomparable de dominio y de creación.”⁴⁰

Como se puede apreciar hay un fuerte énfasis en la vinculación de la tarea doméstica con la productividad; incluso la convicción proviene de la analogía con el trabajo productivo del varón moderno, que inmerso en la industria o la empresa, se rige por los mismos valores de orden (esto supone, ahorro, higiene, planificación, recursos, métodos) y progreso (conocimientos científicos e incorporación de las técnicas).

³⁸ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 42.

³⁹ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 26.

⁴⁰ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 36.

La concepción religiosa y las condiciones materiales: fundamentos de la educación para mujeres

Como se mencionó anteriormente, las comunidades de inmigrantes valdenses mostraron interés por la educación desde sus orígenes; no como una actitud espontánea, sino por la concepción religiosa de individuo y sociedad: “la escuela y la iglesia marcharon de la mano”.⁴¹ Esa educación no era elitista porque como afirma Carlos Delmonte: “no se educa para que unos dominen a otros, no se educa a unos y a otros no, sino que es una educación en defensa de la dignidad del ser humano, en servicio y entrega generosa en la lucha contra la opresión y la manipulación de las conciencias”.⁴²

Muestra importante de esa convicción es –como ya lo mencionamos–, la presencia de las mujeres en las aulas. Un testimonio de la época afirmaba: “Cuando en Montevideo, en un medio urbano, los intelectuales de la época vacilaban en permitir que sus hijas accedieran a una educación secundaria, en Colonia Valdense hacía ya más de dos décadas que los agricultores enviaban a sus hijas a un liceo que tenía clases mixtas”.⁴³

Otras características de la población que acompañó la fundación de la primer Escuela del Hogar, fueron la capacidad económica para adquirir nuevas tecnologías, el enfrentamiento colectivo de las tareas agrícolas, la existencia de una mentalidad abierta a los cambios y la introducción de nuevas técnicas de producción, sumadas a una coyuntura que favoreció el fraccionamiento de tierras en el departamento de Colonia por parte de las compañías estancieras Inglesas, consolidaron una peculiar estructura agraria y una clase media rural singular en el contexto nacional.⁴⁴

A partir del 900, en particular hacia la década de 1920, comenzó a desarrollarse con intensidad en Colonia Valdense el cultivo de frutales y hortalizas con destino al mercado montevideano.⁴⁵ Este aspecto es importante si se considera que la educación en las Escuelas del Hogar privilegió elaboraciones con productos de estación, la conserva de alimentos y la

⁴¹ Carlos Delmonte, “La educación en los orígenes de la colonia valdense”, en *1888-1988 Un Liceo en el medio del campo. Primer centenario del Liceo Daniel Armand Ugon*, 9.

⁴² Delmonte, “La educación en los orígenes”, 12.

⁴³ El testimonio es de Mireille Gilles, en el artículo titulado “Precursores de la enseñanza mixta en la enseñanza secundaria”, en *1888-1988 Un Liceo en el medio del campo. Primer centenario del Liceo Daniel Armand Ugon*, 22.

⁴⁴ Geymonat, *El templo y la escuela*, 188.

⁴⁵ Geymonat, *El templo y la escuela*, 193.

producción de dulces acompañando, de ese modo el nuevo rumbo productivo y de comercialización de la colonia. También permite preguntarnos si Ana Armand Ugon, en diálogo con esta realidad, fue una hacedora capaz de visualizar una oportunidad de profesionalización para las mujeres o si como sostenían Nari y Caldo, este tipo de enseñanza reforzó la división sexual del trabajo justificando la permanencia de las mujeres en el hogar.

Las niñas

La educación de las niñas y jóvenes de la colonia pretendía formar las futuras amas de casa en los hábitos del ahorro, el orden, la prolijidad y la previsión. Un tipo de educación que puede rastrearse en “El libro de las Niñas” de Isidoro de María en 1891 y las “Lecciones de Economía Doméstica” de la escuela vareliana en el novecientos. Sin embargo, para esas mujeres no se concebían otros roles que la de esposa y madre. Afirma Barrán:

En el libro sobre “La Mujer Católica” que corrigiera y aumentara Monseñor Mariano Soler en 1890, esta es definida como “hija, esposa y madre”, y en la nota que el Inspector Nacional de Enseñanza envió al Ministerio de Fomento de 1897, se defendía la inclusión de las “labores femeninas y la economía doméstica” en los programas escolares, a fin de hacer “de la niña una honestísima y hacendosa madre de familia.”⁴⁶

Sin embargo, en el *Libro de Cocina y organización doméstica* —publicado unas décadas más tarde— Armand Ugon no hace este tipo de asociaciones entre madre y ama de casa, ni tampoco habla del rol doméstico como el único destino posible para las mujeres. Asociado a ideales de “justicia y libertad”⁴⁷ lo ofreció como un aspecto más de la formación de las mujeres.

En esta enseñanza, la maestra debe recordar, en todo momento, que el objeto de la lección no es preparar alimentos que se comen o se venden, sino desarrollar en las niñas disposiciones tanto mentales como manuales. La resultante de este aprendizaje es preparar a la juventud femenina en los

⁴⁶ Barrán, *Historia de la sensibilidad*, 349.

⁴⁷ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 37.

deberes arduos de la edad madura, transformándola, poco a poco, en mujeres mejores y útiles.⁴⁸

Como sostiene un testimonio de esa primera experiencia: “el ejemplo es ella misma y su familia: Ana era maestra, profesora, directora del Liceo; sus hermanas Clara, Lucía y Alina químicas-farmacéuticas; María y Alicia médicas; Máximo, Daniel y Claudio, médicos –cirujanos; Enrique, abogado; Emilio, era comerciante y Juana también fue maestra, profesora y directora del Liceo”.⁴⁹

De la lectura del *Libro de Cocina y organización doméstica* se desprenden tres grandes finalidades de la educación de las Escuelas del Hogar: de índole política, económica-productiva y moral.

En varias oportunidades la autora vincula el quehacer del hogar llevado adelante por las mujeres, como una “gran tarea casera y patriótica”.⁵⁰ Por ejemplo, cuando afirma: “La mujer –por sus condiciones especialísimas– tiene una misión muy importante en la dirección del hogar. Hay mil modos de dirigir una casa; debe elegir el mejor, pues, hacer próspero el hogar y mejorar por su intermedio el rincón del mundo en que se vive, es engrandecer a la patria”.⁵¹

Y más adelante: “la economía estricta es uno de sus cimientos sólidos (...) Un hogar –que es el organismo financiero más común– será un organismo viviente para una nación, si orienta con claridad y prudencia sus finanzas”.⁵²

Por otra parte y como lo hace notar Delio, la educación rural uruguaya estuvo fuertemente influenciada por una finalidad económica orientada fundamentalmente a la construcción de sujetos “útiles” con afición al trabajo.⁵³ En ese sentido, tampoco estuvo ajena, porque como ya se mencionó, Armand Ugon concibe la tarea doméstica como una profesión, asociándola en varias oportunidades al trabajo productivo:

Una atención rápida para los detalles, buen criterio para la compra y venta, una pronta adaptación a cualquier eventualidad, con una pérdida mínima de tiempo, son cualidades esenciales de un gran comerciante y de un ama de casa habilidísima (...)

⁴⁸ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 13.

⁴⁹ Violeta Davyt, entrevista realizada por Carolina Clavero, en Colonia Valdense, 3 de julio, 2017.

⁵⁰ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 19.

⁵¹ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 17.

⁵² Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 21.

⁵³ Delio “Consideraciones económicas determinantes”, 141.

La tarea doméstica podría y debería realizarse para que rindiera el máximo de la eficiencia que de ella cabe esperar, sintetizándola en estas pocas palabras: prever, organizar, mandar, coordinar y controlar.⁵⁴

Al mismo tiempo, la tarea doméstica conlleva asociados, el valor de la salud, altos valores espirituales, pero sobre todo deja ver un sentido de la vida para las mujeres rurales que tal vez no predominaba hasta entonces: “El quehacer más sencillo, efectuado como algo que vale mucho, rompe la rutina de un método de vida gris. El día en que la tarea doméstica sea científica, se volverá placentera, cobrará matices brillantes y desaparecerá la aversión actual por el trabajo del hogar”.⁵⁵

Por otra parte, se señala la importancia que tuvo la formación de grupos “tener un grupo te ayuda” además que “dio participación muy linda a las chicas jóvenes” afirma Violeta Davyt.⁵⁶ Es decir, las Escuelas del Hogar cumplieron una función socializadora para las niñas del medio rural: espacio de encuentro, comunicación y aprendizaje alrededor de una cuestión común: el hogar y la alimentación.

Cuerpos y espacios

Espacio y cuerpo son dos claves de análisis para profundizar, en la medida que Ana Armand Ugon dedicó tiempo a pensar la disposición de los espacios y los tiempos empleados en la actividad doméstica; dio a maestras y niñas importantes prescripciones de comportamiento para ser tenidas en cuenta en su propósito de engrandecer la Patria.

En sintonía con la sensibilidad que se había instalado desde 1890 en Uruguay, la de la sensibilidad civilizada, establece: “Las alumnas asisten a clase sin anillos ni pulseras, con una túnica blanca, un gorro de igual color para cubrir sus cabellos, y una toallita personal de género o de papel. En todos los trabajos se exigirá suma limpieza”.⁵⁷ Se trata de un modelo austero

⁵⁴ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 18-19.

⁵⁵ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 18.

⁵⁶ Davyt, entrevista.

⁵⁷ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 12.

y uniforme que orienta al cuerpo al trabajo ordenado. Se podría pensar qué la túnica blanca imprimía un carácter científico a la tarea de enseñar y aprender las tareas del hogar.

En la sección que la autora expone sobre “El Presupuesto”, dedica un apartado a la *Ropa* donde fija una serie de sugerencias para vestir según el “tipo de cuerpo” de la persona. Pero de forma general propone: “que nuestro aspecto sea limpio, correcto, cuidado y tenga un sello personal. No seamos hermosas para la calle y descuidadas para la intimidad del hogar; en caso de conflicto, seamos bonitas, sobre todo, en el hogar”.⁵⁸

La concepción del hogar en términos de “organismo financiero” hace que Armand Ugon indique para la enseñanza asuntos que van desde la distribución de los instrumentos en los muebles, hasta el propio diseño de la cocina; desde el horario adecuado para realizar cada tarea, hasta la planificación semanal de tareas contemplando los momentos de “libertad” (jueves y domingos por la tarde); desde las tareas indispensables de cada día, hasta las que se deben realizar cada semana, cada mes, cada trimestre y cada estación del año.⁵⁹ Este método, elaborado a partir de sus conocimientos sólidos, permitiría a las niñas adquirir hábitos que orientaran el cuerpo al trabajo moderno y racional y al mismo tiempo “elevar el nivel de tareas consideradas como pobres artes manuales, mal remuneradas, y demostrar a las mujeres lo que pueden contender de inteligencia, nobleza y riqueza”.⁶⁰

Reflexiones finales

La educación de las niñas en las Escuelas del Hogar tiene su anclaje en fundamentos religiosos (ya que estaba pensada como un modo de formación para la dignidad) pero también económicos (pues, se inicia y prospera en una población de inmigrantes con fuerte estructura agrícola, donde la mujer es concebida como un elemento activo y determinante para el progreso económico de la comunidad).

⁵⁸ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 24.

⁵⁹ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 26-41.

⁶⁰ Armand Ugon, *Libro de cocina y organización doméstica*, 34.

A las mujeres no se las concibe en una condición de exclusividad al ámbito privado y se observa que lo privado es un eslabón importante en la cadena productiva.

También se señaló que las finalidades educativas estaban vinculadas a los ideales propios de la sensibilidad uruguaya narrada por Barrán para las primeras décadas del siglo XX, donde primaban los valores de la higiene, el ahorro, el progreso y el orden. La normalización característica de la época llegaba, por ejemplo, a través de la disciplina corporal y la diagramación de los espacios, los tiempos y las dietas. El desarrollo de esta institución y la formación llevada adelante en sintonía con esa sensibilidad podría ser una señal de integración de la comunidad valdense al Uruguay moderno.

Al mismo tiempo este modelo educativo resulta desafiante para pensar la clásica distinción entre lo público y lo privado y el rol asignado a varones y mujeres para uno y otro ámbito. Con esta educación las niñas y mujeres se preparaban para organizar, mejorar y perfeccionar el trabajo doméstico hasta llevarlo a los límites de la profesión, ampliando los horizontes de la inserción laboral: ya sea por las mismas profesiones que se crearon con este proyecto educativo (profesoras del Hogar, directoras de escuelas del Hogar e Inspectoras) sino también la inserción en fábricas de la zona y la producción y conservación de alimentos típicos. En este sentido creemos que hay un rasgo distintivo, si no alternativo en la construcción de la identidad femenina.

A pesar de ello, la educación prevista con exclusividad para niñas y no para los varones deja un margen para pensar el vínculo con un tipo de subjetividad femenina que se erige en la división sexual del trabajo.

Fuentes

Armand Ugon, Ana. *Libro de cocina*. S.l. ,1925.

Armand Ugon, Ana. *Libro de cocina y organización doméstica*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1933.

Armand Ugon, Ana. *Libro de cocina y organización doméstica*. Buenos Aires: Ed. Américalee, 1957.

Bibliografía

- Barrán, José Pedro. "La Mujer dominada". En *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara y el disciplinamiento*. 339-367. Montevideo: Ed. Banda Oriental, 2012.
- Caldo, Paula. "Pequeñas cocineras para grandes amas de casa... La propuesta pedagógica de Angel Bassi para las escuelas argentinas, 1914 – 1920". *Temas de mujeres* Año 5, n°5 (2009): 33-50.
- Delio, Luis; "Consideraciones económicas determinantes en las políticas educativas rurales uruguayas (1877-1918)". *Revista de Facultad de Derecho-UdelaR*, n° 37, (2014):111-145.
- Darré, Silvana. *Políticas de Género y discurso pedagógico. La educación sexual en Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2005.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Geymonat Hopper, Roger. *El templo y la escuela. Los valdenses en el Río de la Plata*. Montevideo: Ed. Planeta, 2008.
- Giard, Luce. "Artes de alimentarse". En *La invención de lo cotidiano. Tomo 2: Habitar, cocinar*, Michel de Certeau, Luce Girard y Pierre Mayol, 153-173. México: Universidad Iberoamericana, 1996.
- González Jiménez, Rosa María. "Estudios de Género en Educación. Una rápida mirada" *RMIE* 14, n° 42 (2009): 681-699.
- Historia de la Escuela Municipal del Hogar de Colonia Valdense 1918-1943*. Montevideo: El siglo ilustrado, 1944.
- López, Oresta. "Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana". *Annuario Historia de la Educación* n° 9 (2008): 147-167.
- Morgade, Graciela. "Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas". Seminario presentado en Programa regional de formación de género y políticas públicas-FLACSO, 2010.
- Nari, Marcela "La educación de mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)". *Mora* n° 1 (1995): 31-45.
- Pite, Rebekah. *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa, 2016.

- Pérez, Inés. "Consumo y género: una revisión de la producción historiográfica reciente sobre América Latina en el siglo XX". *Historia Crítica*, n°65 (2017): 29-48.
- Sapriza, Graciela, "De los espacios alternativos a la academia: los estudios de Género en Uruguay". En *Género nas fronteiras do sul*, 35-56. Campinas: Unicamp, 2005
- Scharagrodsky, Pablo y Miriam Southwell. "El cuerpo en la Escuela", En *Explora*. Buenos Aires: Programa de capacitación multimedial. MECyT, Argentina., s.f.
- Scott, Joan. "El género, una categoría útil para el análisis histórico". En *Sexualidad, género y roles sexuales, compilado por Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson*, 37-75. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Scott, Joan. "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista". *Debate Feminista* 3, n° 5 (1992): 87-107.
- Tron, Ernesto. *Historia de la Iglesia de Colonia Valdense. Desde la fundación de la colonia del Rosario oriental hasta el día de hoy*. Montevideo: Siglo Ilustrado, 1928.
- 1888-1988 *Un Liceo en el medio del campo. Primer centenario del Liceo Daniel Armand Ugon*. S.l.,s.f.



Circo
Rafael Barradas (1890-1929)

Acuarela

Año (1924-1926)

Museo Nacional de Artes Visuales (Montevideo, Uruguay)

LIBROS

Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas

Silvia María F. AREND, Esmeralda BLANCO B. de MOURA, Susana SOSENSKI
[Facundo ÁLVAREZ CONSTANTÍN]

Alpagartas contra libros: el escritor y las masas en la literatura del primer peronismo (1945-1955)

Javier de NAVASCUÉS
[Carolina CERRANO]

Silvia María F. AREND,
Esmeralda BLANCO B. de
MOURA, Susana SOSENSKI
*Infâncias e juventudes
no século XX: histórias
latino-americanas*

Ponta Grossa: Todapalavra, 2018, 367 pp.

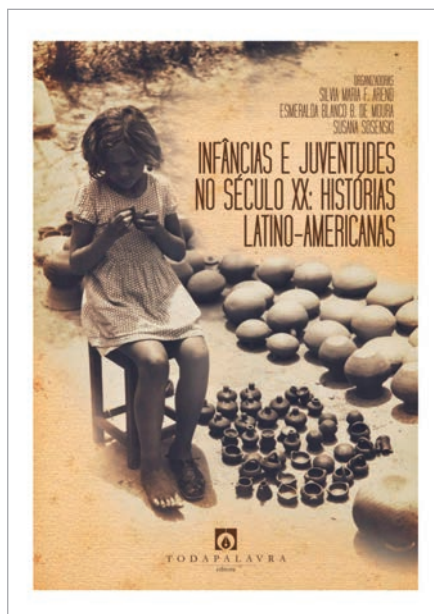
Recibido: 20/03/2018

Aceptado: 23/03/2018

La obra presenta trece capítulos divididos en cinco partes –familia, consumo, dictaduras, minoridad y trabajo– y ofrece un estudio de las principales problemáticas por las que han transitado las infancias y juventudes del continente durante el siglo XX. Es un libro colectivo en el que participan autores de Brasil, Chile, México y Argentina.

Las organizadoras poseen una vasta trayectoria en cuanto a los estudios referidos a las infancias y juventudes en Latinoamérica y tienen en común su pertenencia a la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina –REHIAL–.

La primera parte de la obra está destinada a la familia. El primer capítulo escrito por Esmeralda Blanco de Moura se titula “Castigar com ‘moderação e amor’: a criança e o castigo na interlocução entre o direito, a educação e os princípios do catolicismo (Brasil: séculos XIX e XX)”. A través de un estudio de la legislación civil y penal en Brasil, desde su origen en tiempos de la Colonia hasta el período de la República, la autora define el lugar que ha ocupado la familia en la educación de los hijos. Señala que las funciones principales de los padres deben ser inculcarles el amor al orden y aplacar sus pasiones innatas. Para ello, el discurso oficial, manifestado a través del Derecho Civil y Penal y la Escuela, ha marcado pautas de comportamiento por las que debe guiarse la conducta de los niños y jóvenes, dejando a los padres la tarea de vigilar y castigar.



El texto de Blanco de Moura dialoga con el segundo artículo titulado “A tutela de crianças na Belle Époque: justiça e relações de gênero (Porto Alegre/Brasil, início do século XX)”, en el sentido de cómo algunas prácticas, no esperables para la sociedad brasileira de inicios del siglo XX, pueden ser motivo de disrupción familiar. José Carlos da Silva Cardozo se concentra en la experiencia de dos mujeres jóvenes –Zahira y Noêmia– y a través de sus procesos judiciales de tutela describe su derrotero común. En estos casos estudiados, una lectura de género y de clase permite observar cómo actúan los condicionantes de la época. Los testimonios en los Juzgados de Huérfanos, ámbitos en los que se dirimía la mantención de la tutela por parte de la familia, son interesantes debido a que sentenciaban lo moralmente aceptable y definían la familia ideal.

Ismael Gonçalves Alves en su capítulo “Assistência à infância e à maternidade na primeira República: as experiências médico-filantrópicas de proteção materno-infantil na cidade do Rio de Janeiro”, analiza la acción

del Instituto de Protección y Asistencia a la Infancia –IPAI– creado en 1899 en cuanto a su acción sobre las madres y niños y explica cómo esta institución constituyó una muestra de la modernización del país. A través de la profesionalización de la medicina, el Estado desliza en la figura de los médicos el poder del control sobre estos sujetos. En este sentido, el IPAI parte de una calificación previa sobre las mujeres-madres que conduce a entenderlas como las más débiles a las que hay que proteger. De esta forma, la presencia de los institutos de asistencia social está plenamente justificada por parte de las autoridades.

El último capítulo de la primera parte expone la experiencia de “Três meninas brasileiras pobres”. Así titulado por la autora Silvia María Arend, el texto se enfoca en comparar la experiencia de estas jóvenes a lo largo del siglo XX, cuyo destino común ha sido su estadía en distintas instituciones sociales de beneficencia. El paradero de la mayoría de las jóvenes abandonadas fue el hogar de las clases altas en donde se desempeñaban como cuidadoras de niños y/o domésticas. El capítulo tiene el valor de rescatar la experiencia de las jóvenes en tanto que utiliza cartas escritas por ellas mismas como fuente primaria. Su condición de mujeres, jóvenes y pobres explicó en gran medida su situación de explotación por las familias guardadoras.

La segunda parte analiza a los niños y jóvenes en cuanto a su transformación en objetos de consumo. En el primer capítulo, “Una infancia moderna: consumo cultural, niñez y nuevos modelos familiares en Clarice Lispector”, Alejandra Josiowicz explica cómo el niño se transforma en objeto de consumo tomando como punto de partida los textos de Lispector entre 1952 y 1978. La relación madre-hijo, señala, es considerada a partir de la fecha indicada, en términos de libertad, autonomía e individualidad; y al niño mientras tanto, se lo empieza a entender con necesidades propias. Estas características visualizadas en el niño influyen en las formas de consumo y, por lo tanto, la madre se ve en la obligación de satisfacer sus deseos. Los textos de Lispector

se dirigen al niño y lo ubican en la posición de decidir sobre cuestiones morales.

Susana Sosenski en el capítulo titulado “El día del niño en México: del festejo del trabajo a la fiesta del consumo (1920-1940)”, rastrea el origen del Día del Niño en México e indaga cómo en dicha coyuntura se inauguran pautas de consumo novedosas. El capítulo analiza, en su esencia, las publicidades en la prensa escrita mexicana emergidas en el contexto de ese día, y concluye que a partir de la década de 1940 las publicidades son dirigidas directamente a los niños. Sosenski dialoga con el artículo anterior porque, a través del análisis de fuentes distintas, ambas autoras evidencian la relación entre el niño y la generación de pautas de consumo.

El capítulo siguiente se enmarca en el mismo contexto de expansión del consumo y la aparición de técnicas publicitarias dirigidas hacia los jóvenes. Desde fuentes novedosas, como los anuncios de motocicletas aparecidos en prensa escrita especializada en el rubro, el autor escudriña las posibilidades que ofrecen los jóvenes en cuanto a potenciales compradores de este bien de consumo. El texto “À procura da motocicleta perdida: juventude no trânsito brasileiro e consumo (1974-2000)”, escrito por Cristiano José Pereira es muy interesante debido a que pone de manifiesto el ideal de joven que se genera a través de la publicidad. En este caso, el joven es el destino del mensaje y las publicidades contenidas en la revista lo asocian con valores tales como la libertad, felicidad y autonomía.

Las infancias y juventudes en el marco de los procesos dictatoriales son abordadas en dos capítulos. En el primero, “Cultura material, memoria y microhistoria de la infancia”, la autora Patricia Castillo se acerca a la cotidianidad de las experiencias a través de la cultura material generada por niños y jóvenes chilenos. Un “diario de vida”, por ejemplo, sirve para describir según los ojos de una niña, los sucesos ocurridos el 11 de setiembre de 1973 en Santiago de Chile. La fuente nombra episodios bien conocidos en la historia de ese país, como por ejemplo el bombardeo del Palacio de la Moneda, la muerte de Allende,

etc. En este sentido, el valor del capítulo reside en entender la cultura material como portadora de símbolos políticos y sociales que, en general, han sido entendidos desde una óptica nacional e internacional.

El objeto del segundo capítulo denominado “ ‘Pibes’ en el centro de la escena: infancia, sensibilidades y lucha política en la Argentina de los setenta” consiste en interpretar el lenguaje visual expresado en las portadas del diario *Noticias* –diario oficial de la organización Montoneros– en Argentina, en la coyuntura de los años 1973-1974. Isabella Cosse afirma que el mensaje que transmiten los niños fotografiados en las portadas tuvo un claro cariz político, y demandaban el retorno de las políticas sociales dirigidas hacia la infancia que ensayó el primer peronismo. El niño es productor pero también portador de sentidos claros y efectivos. La composición de los fotografías del diario ayudaba a conformar el mensaje: destacaba los rostros de los pobres “pibes” que muchas veces aparecían sin ropa, descalzos, etc. De esa manera afloraba la sensibilidad de la recepción.

La cuarta parte trata sobre la actuación de los “menores”, identificados como aquellos niños y jóvenes que se encontraban en conflicto con la ley. El primer capítulo es de Ailton José Morelli y se titula “Semanas de estudios do problema de menores: debates acerca do atendimento à infancia e à juventude (São Paulo, 1930-1950)”. En las *Semanas* se debatieron posibles soluciones al problema de la delincuencia de niños y jóvenes. La atención a la causa y no a la consecuencia del hecho delictivo, la reeducación en circuitos familiares y no mediante la internación en reformatorios, y la intervención desde el ámbito social y asistencial, y no solamente del judicial fueron los aspectos centrales que allí se debatieron. El capítulo considera estos espacios de discusión debido a que ayudan a dilucidar la utilización –no inocente– del término “menor”, y señala que constituye otra de las tantas etiquetas que se ha impuesto para denominar a aquellos niños y jóvenes ya sean delincuentes, abandonados o pobres.

Si el artículo anterior avanza fundamentalmente en el diagnóstico, el siguiente de Humberto Miranda profundiza respecto a soluciones concretas. En el artículo titulado “Em busca da família ideal: a Funabem, o abandono de crianças e a política de ‘manutenção do menor no lar’”, se rescata la importancia que tuvo la Funabem –Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor–, creada en Brasil en 1964, con el objetivo de asistir a aquellos niños y jóvenes cuyas familias se presentaron incapaces de proporcionarles las condiciones apropiadas. La Funabem, entonces, representa cómo la cuestión del menor se convirtió en una cuestión de Estado.

En último lugar, la obra se centra en los niños y jóvenes trabajadores. El tema es abordado desde dos puntos de vista. En primer lugar, Eduardo Silveira Netto Nunes en su capítulo “O trabalho infantil em debate na América Latina: primeira metade do século XX” realiza un repaso de las principales resoluciones tomadas en los Congresos Panamericanos del Niño que sucedieron entre 1916 y 1948. El tema del trabajo no apareció como uno de los más recurrentes y muchas de las resoluciones al respecto no siempre se tradujeron en políticas concretas en los países, porque el trabajo infantil era efectivamente necesario y no produjo conmoción en las clases urbanas. En definitiva, la salud física y moral, las franjas etarias para cumplir determinadas tareas, la limitación del horario, la higiene y la escolarización fueron los temas más importantes que se debatieron a nivel latinoamericano en la primera mitad del siglo XX.

En segundo lugar, el capítulo siguiente es una suerte de interpelación al anterior porque demuestra cómo en Florianópolis en la década de 1990, la venta de diarios por los niños y jóvenes era una realidad cotidiana. El capítulo final “Impactos e dilemas do ECA junto à justiça do trabalho: a erradicação do trabalho infantojuvenil na venda ambulante de jornais...” se detiene en la experiencia de estos sujetos que, en el marco de las políticas neoliberales de la década de 1990, encontraron una salida a su situación de pobreza. Antero

Maximiliano Dias dos Reis plantea el dilema en cuanto a que esta situación contradice al Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA– de 1990. Es interesante señalar, por último, que el autor analiza los juicios llevados a cabo entre las empresas vendedoras de diarios y los trabajadores, reconstruyendo a través de los testimonios, las condiciones de trabajo de estos sujetos.

En suma, los autores bucean en la subjetividad de cada niño y de cada joven, y también elevan la lupa y describen realidades políticas, económicas y sociales a nivel internacional que ayudan a encuadrar las investigaciones. Es un libro que impulsa a recorrer algunas de los rótulos que niños y jóvenes latinoamericanos portaron sin consciencia de ello. El texto invita a repensar la historia de estos sujetos, que es también presente.

Facundo Álvarez Constantín
Universidad de la República
Universidad de Montevideo
falvarezconstantin@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1258-2960>

Javier de NAVASCUÉS
*Alpargatas contra libros:
 el escritor y las masas en la
 literatura del primer peronismo
 (1945-1955).*

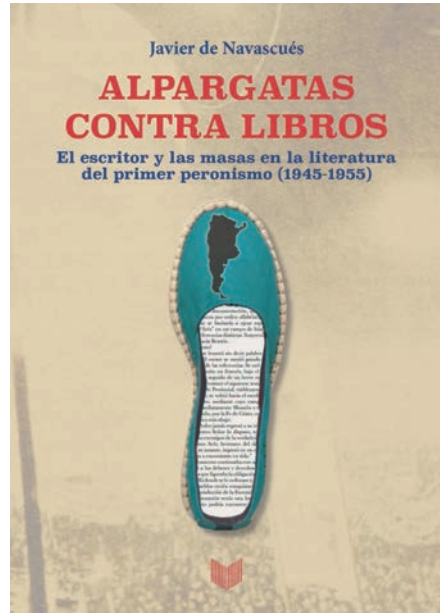
Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2017,
 237 pp.

Recibido: 05/02/2018

Aceptado: 09/02/2018

Javier de Navascués, catedrático de Literatura Hispanoamericana, especializado en la narrativa argentina, aborda en *Alpargatas contra libros: el escritor y las masas en la literatura del primer peronismo (1945-1955)* la relación entre los intelectuales y las masas en la literatura peronista y antiperonista. El libro es un excelente trabajo en el que la historia y la literatura se cruzan para construir un relato integrador y dialógico de obras e itinerarios intelectuales diversos. Es un texto donde su autor destaca por el dominio y madurez de análisis sobre la compleja temática propuesta. El libro es un producto académico narrativo impecable que permite al lector adentrarse en la literatura argentina de aquel tiempo, de una forma sintética y a la vez rica en la construcción de conocimiento.

El libro se compone de tres capítulos. El primero, "El contexto del intelectual y la masa", tiene como objetivo situar al lector en la historia argentina que antecede al peronismo para poder calibrar la irrupción que este inédito movimiento político significó en ese país. Su autor destaca cómo el "recurso a las letras", antes del peronismo, había sido el instrumento para "civilizar" la "barbarie ancestral" y homogeneizar a un país cosmopolita. Navascués en su definición del peronismo reivindica el nacimiento de una nueva forma de hacer política e insiste en la idea de una "nueva retórica", dedicándole un espacio significativo al análisis de cómo su conductor, Juan Domingo Perón concibió la relación con las masas. Esto último lo aborda



con discursos, política cultural y propaganda oficial del peronismo. Por último, deja reseñada la dificultosa convivencia que el campo literario argentino mantuvo con el peronismo clásico, no sólo muestra a los que se pararon al bando de los adversarios sino también considera a aquellos personajes como Leopoldo Marechal que participaron del proyecto peronista, no sin sus diferencias. El autor subraya cómo el peronismo no otorgó a las élites culturales un puesto de privilegio y de intermediación entre el poder y el pueblo: el "sujeto intelectual se diluía en la masa". En definitiva, Perón y su esposa Evita se posicionaron como los únicos intermediarios con las masas.

En el segundo capítulo, "La masa, miedo o ilusión", desde el tópico del miedo y de la ilusión se abordan distintas lecturas del primer 17 de octubre de 1945, acontecimiento fundante del peronismo, bautizado por el régimen como "día de la lealtad". En los relatos de aquel memorable día en el que miles de trabajadores salieron a reclamar la liberación de su líder algunos de sus seguidores cantaron "Alpargatas sí, libros no". Slogan inmortalizado en la cultura popular peronista; una suerte de seña de identidad de ese pueblo, el peronista,

virtuoso. *Slogan* que Navascués ha elegido estratégica y pensadamente para título de su trabajo. Frente al primer 17 de octubre, la mayoría de la opinión letrada -como en el campo político opositor a la dictadura militar- manifestó sorpresa, incredulidad, temor. A la vez condenaron y estigmatizaron a esos otros “no reconocidos” como parte de la nación. Las imágenes de “hordas”, “malón”, “aluvión zoológico”, “turbas”, “chusma” se acompañaron de otras en las que primaban las representaciones carnalescas, teatralizadas, farsescas, ilusorias. Desde una mirada positiva a las masas peronistas, Navascués destaca al intelectual peronista Arturo Jauretche quien se reconoció como un desconocido más entre la multitud, explicando cómo la pérdida de identidad del yo se conecta con la prédica peronista del ideal comunitario de la nación. En el campo de los nacionalistas católicos elige a los Gálvez, a Manuel y a su esposa Delfina Bunge, para quienes el peronismo fue una “nueva emoción” esperada desde hacía décadas. Navascués reconstruye a través de sus escritos cómo los Gálvez transitaron el camino de la adhesión al rechazo, de la primigenia simpatía con esas “muchedumbres inconscientemente cristianas” transformadas de forma monstruosa en violentas y peligrosas. Entre los intelectuales adversarios liberales al peronismo selecciona a Jorge Luis Borges y a Adolfo Bioy Casares, quienes condenaron al peronismo por sus rasgos fascistas, constituyéndose en lecturas referenciales de la literatura antiperonista. El autor realiza una análisis interesante de la obra “La fiesta del Monstruo”, en la que magistralmente se describe la imagen borgeana del peronismo como “ilusión cómica”, estableciendo conexiones con la mitología clásica y con otros textos de la literatura argentina, además de puntualizar los elementos que dialogan con su presente histórico peronista. Luego Navascués selecciona obras de la furibunda antiperonista Beatriz Guido en las que se acentúa la denuncia al poder destructivo de la masa peronista. Cierra el capítulo con las reflexiones sobre el peronismo desde la izquierda tradicional enfatizando en la producción ensayística de una

autora como María Rosa Oliver que procedía del patriciado tradicional.

En el tercer capítulo, “La invasión como relato”, aborda una última imagen de la representación del primer peronismo en la cultura política argentina. Navascués comienza con el discutido cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar y su lectura política antiperonista para la crítica literaria argentina “que, en principio, podría resultar ajena a un lector no argentino” (147-148). El tópico de la invasión imaginaria no sólo de los espacios públicos sino también privados se reiteró en otros textos literarios posteriores de los sesenta-setenta, que Navascués reseña como: el cuento “La pasajera de primera clase” de Bioy Casares, “Cabecita Negra” de Germán Rozenmacher, “La invasión” del joven Ricardo Piglia. No obstante, también, muestra la persistencia de esta temática en la literatura argentina más reciente. En este capítulo Cortázar ocupa un lugar destacado como “inventor de un modo de expresar el peronismo” haciendo referencias del “conflicto del yo con la masa” en “La Banda”, en la novela *El examen* y especialmente en “Las ménades”. De este último Navascués destaca la tensión entre el “horror al espectáculo” (celebración salvaje en lo que sería un espacio de disfrute de los bienes de la civilización) y el complejo de “culpa o incomodidad” del narrador por no poder participar de las escenas canibalescas. Un espacio significativo el autor le otorga a la producción literaria de Bioy Casares abordando la temática de la “intimidad amenazada”. Las imágenes dramáticas del miedo a la masa se vuelven apocalípticas en los textos de Ezequiel Martínez Estrada, para quien el peronismo transformó radicalmente su existencia. Un interesante aporte de Navascués es el análisis de “Berna” un relato inédito fantástico y satírico de Martínez Estrada. El autor de *Alpargatas contra libros* finaliza el capítulo con la producción del “poeta depuesto”, título que se adjudicó a Marechal con su óptica de la “invasión controlada”. Un autor que sufrió el rechazo o la indiferencia de sus colegas, pero que tampoco obtuvo el “reconocimiento de los suyos”, el peronismo

no trabajó por desarrollar el campo de los intelectuales orgánicos.

Alpargatas contra libros es un trabajo original, recomendable, referente y adeudado en los estudios del peronismo. El peronismo que quebró la historia política de la Argentina también impactó abruptamente en la historia cultural y literaria en la que sus escritores no pudieron salir de la dramática división de peronismo versus antiperonismo, y así también la crítica literaria argentina también focaliza sus claves de análisis de los textos en ese proceso histórico fundante de un “nueva

retórica política”, usando la propuesta de Navascués. La permanente referencia a la antinomia peronismo-antiperonismo, que para la crítica literaria argentina se esconde detrás de sus textos literarios, no es tan evidente para el público extranjero, un clásico ejemplar es “Casa tomada” de Cortázar y así lo señala Navascués. Es un libro que si bien está focalizado en una temática específica que es la relación entre el intelectual y la masa en la literatura que aborda el impacto del primer peronismo, no se desliga de la reflexión de la tensión universal entre el intelectual y la masa.

Dra. Carolina Cerrano
Universidad de Montevideo
ccerrano@um.edu.uy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0541-9623>



Lámina [1] de Rafael Barradas
en "Tiempos difíciles" de Charles Dickens

Experiencias, reflexiones y consejos de "un viejo y serio historiador" a las nuevas generaciones

Thomas WHIGHAM

[Carolina CERRANO]

Thomas WHIGHAM

Es profesor investigador del Departamento de Historia de la Universidad de Georgia desde 1986. Graduado en Historia en la Universidad de California, Santa Cruz, y doctor en Historia por la Universidad de Stanford. Entre sus libros más recientes merecen destacarse: *La Guerra de la Triple Alianza. Volumen 3. Danza de muerte y destrucción* (Asunción: Santillana Taurus, 2012); *La Guerra de la Triple Alianza. Volumen 2. El triunfo de la violencia y el fracaso de la paz* (Asunción: Santillana-Taurus, 2011); *La economía de la Independencia* (Asunción: Intercontinental, 2010; rev. ed., 2011); *La Guerra de la Triple Alianza. Volumen 1. Causas e inicios del mayor conflicto bélico de América del Sur* (Asunción: Santillana-Taurus, 2010); *Lo que el río se llevó. Estado y comercio en Paraguay y Corrientes, 1776-1870* (Asunción: Universidad Católica--CEADUC, 2009); *Paraguay: Revoluciones y finanzas*. Escritos de Harris Gaylord Warren (Asunción: Servilibro, 2008) (editado junto a Jerry W. Cooney). Autor de decenas de capítulos de libros y de artículos académicos. Ha recibido distintos premios y reconocimientos a su investigación.

Entrevista al historiador norteamericano Thomas Whigham, especialista en historia de la guerra de la Triple Alianza

Introducción

La contribución de Thomas Whigham (Georgia University, USA) a la historia del Paraguay es de enorme relevancia como lo prueban sus numerosos y calificados trabajos. La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Montevideo ha sido sede de seis ediciones de las *Jornadas de Historia del Paraguay*, que Thomas Whigham ha organizado en forma conjunta con el Dr. Juan Manuel Casal (Universidad de Montevideo) y la coparticipación en algunas de sus ediciones de la Universidad de Rennes (Francia) y la Universidad de Colonia (Alemania). En las *Jornadas de Historia del Paraguay* se han dado cita los principales investigadores de todo el mundo que trabajan

temas referidos a la historia de este país latinoamericano. Los resultados de estos encuentros han sido recogidos en las siguientes publicaciones: *Paraguay en la historia, la literatura, y la memoria* (2011), *Paraguay: Investigaciones de historia social y política* (2013) y *Paraguay: Investigaciones de historia social y política II (Estudios en homenaje a Jerry W. Cooney)* (2016). Actualmente se encuentra en prensa una publicación que reúne los trabajos presentados a las jornadas de 2016.

Esta entrevista es un legado de uno de los eventos científicos que la Facultad de Humanidades y Educación ha venido impulsando con un creciente alcance regional y a la vez global. Los recuerdos, consejos, experiencias y testimonios que Thomas Whigham obsequió con su desinteresada generosidad en esta entrevista son fuente de inspiración para los historiadores de hoy y del mañana.

Entrevista

¿Thomas, por qué elegiste y mantuviste la vocación de historiador?

Se puede decir que yo no elegí a “la historia”, sino que ella me eligió a mí. Esas son decisiones sumamente importantes, que tienen que ver con la personalidad y las oportunidades. Desde muy joven entendí que el gran cuento de los seres humanos me interesaba más a mí que a otras personas. Tengo amigos que quisieron hacer otro tipo de tareas: trabajar con coches, hacer negocios..., pero a mí siempre me atrajo la gran cuestión de cómo las personas llegaron al lugar en el que se encuentran, cómo buscaron y hallaron distintas opciones de vida. Cuando yo tenía entre seis o siete años -si pudiéramos regresar en el tiempo y preguntar a mis compañeros de clase sobre mis intereses, ellos no se sorprenderían- tuve ya la intención de convertirme en profesor universitario. Ellos entendieron desde hace muchísimo tiempo que esa era mi vocación. Entonces, ¿yo quise encontrarme con pirámides o cosas perdidas, tesoros, ciudades en la jungla de Yucatán, “cosas de ese tipo”? En realidad no, me di cuenta que en los archivos y en las bibliotecas también hay muchos tesoros prontos para ser descubiertos.

¿Cuáles fueron tus recorridos históricos antes de llegar a la historia del Paraguay y por qué ésta se transformó en tu área de especialización?

En cuanto a lo de Paraguay, la respuesta es más fácil. Cuando era un chico de dieciséis años se ofreció la oportunidad de formar parte de un grupo muy interesante denominado "Amigos de las Américas"; éste se aproximaba a lo que puede ser considerado como un cuerpo de paz oficial. Era un programa de voluntarios a través del cual fui –junto con otros jóvenes- a ayudar a los Ministerios de Salud de Centroamérica y de Sudamérica, en programas de vacunación y otros temas médicos. Así, estuve durante el verano de 1971 en Guatemala, en el verano de 1972 en Honduras y en 1973 viajé a Paraguay. En este último país me encontré con un lugar sumamente interesante por su historia, de la cual –además- no se sabía mucho en aquel tiempo. Antes de viajar buscábamos información básica disponible en las bibliotecas, pero sobre Paraguay no encontré mayor información.

En Paraguay trabajé en la zona rural y allí me encontré con un país sumamente pobre y –por aquellos años- bajo una dictadura. La gente de la zona rural tenía muy pocas cosas. No era todavía una economía de consumo. Por ejemplo, si conseguían una lata de atún, luego de consumido el contenido ésta pasaba a tener un nuevo uso. También recuerdo que las vacunas venían en una especie de sobre, dentro del sobre había un apósito con alcohol; en una ocasión abrí el sobre para desinfectar el brazo de un niño y descubrí que para las criaturas de aquella zona y en aquel tiempo, el sobre de color plateado se convertía en una especie de tesoro. Si se los regalaba "me hacían menos lío" y podía inocular tranquilamente la vacuna. Al final, mi colega y yo aplicamos 11.726 vacunas en aquel verano paraguayo. Los recuerdo muy bien. Es un número impresionante, ¿no te parece?

¿Ese proyecto se mantiene hasta el día de hoy?

Sí, pero la misión no es tan importante como lo era antes. Lo que pasa es que ahora esos países tienen programas propios mucho más desarrollados. La mayor parte de las enfermedades que existían en aquel tiempo ya fueron eliminadas o casi no existen más; por ejemplo, la viruela o la polio. Me siento orgulloso de decir que su erradicación es producto de los esfuerzos de personas como mis colegas y yo. Los Ministerios de Salud aprovechaban esas misiones y para alguien muy joven como era mi caso se trataba de asumir una posición de responsabilidad, te exigía una cierta dosis de disciplina; en un tiempo en el que la gente se quejaba de la realidad. Eso era algo que se

podía hacer para cambiarla. De esa forma conocí Paraguay, pero para darte una respuesta más amplia y correcta -estamos hablando desde la óptica de la historia- me encontré con un lugar que era pobre en todos los sentidos de la palabra, pero que tenía una historia muy rica, que nadie conocía. Los paraguayos sabían algunos cuentos, tenían historias, pero no entendían demasiado su historia y en el exterior era menos conocida aún. Existen algunos tópicos más conocidos de la historia del Paraguay: los jesuitas, el dictador Francia, la guerra de la Triple Alianza, la guerra del Chaco. Esas eran en aquel tiempo las únicas “plantas históricas” que crecían en el ambiente paraguayo. En ese momento pensé que si tenía la oportunidad de estudiar la historia latinoamericana, trataría de elegir al Paraguay como el foco de mis esfuerzos. Entré en la Universidad de California donde hice cursos de historia y estudios latinoamericanos; la idea que tenía era avanzar en interpretaciones de la historia del Paraguay con la poca información que tenía a mano en aquel momento. Después, como ocurre en muchas universidades estadounidenses, existe la posibilidad de pasar el tercer año fuera de Norteamérica. Eso fue lo que hice, eligiendo por supuesto al Paraguay.

¿Siempre estuviste en la misma Universidad?

En ese tiempo estaba en la Universidad de California, en Santa Cruz. Después, ya graduado, entré en Stanford. Pero cuando estaba todavía en Santa Cruz tuve la oportunidad de pasar varios meses en Paraguay, trabajando en el Archivo Nacional, haciendo mis primeras experiencias de archivo a los veintiún años. Descubrí muchas cosas. Por ejemplo, que generalmente en los archivos de esta zona del continente, también en el Uruguay, el factor personal es el que cuenta; debes consultar a los empleados sobre cómo buscar algo en la documentación, pero además es bien aceptado preguntarles por sus propias vidas, entender su situación, interesarte por ellos. Así se aprende a trabajar mejor con la documentación, pero, además, se puede conocer a esas personas, saber cómo son, saber cómo es trabajar en esa institución, cómo es posible ayudarles a mejorar desde la amistad. En definitiva, pude entender que Paraguay no era solamente “una cosa”, sino un “enlace de cosas”.

En ese sentido “tuve la suerte” de pasar mucho tiempo con una familia cuyo hijo había sido recientemente asesinado por la policía de la dictadura stronista.¹ Para ellos se trataba de una tragedia; sus corazones cambiaron

¹ La policía controlada por el régimen dictatorial de Alfredo Stroessner (1954-1989).

radicalmente con lo que tuvieron que vivir y esa fue una nueva enseñanza para mí. Una suerte de educación política para un norteamericano que se vio obligado a vivir de cerca una situación tan dura. Yo pasaba parte del día tratando de actuar como secretario de aquellos padres. Ellos estuvieron montando una especie de campaña internacional en contra de la dictadura. La otra parte del día la empleaba rabajando en el archivo. Descubrí varias cuestiones interesantes consultando la documentación y mi primer proyecto fue estudiar la fundición de hierro de Ybycuí. Éste fue un proyecto nacido del esfuerzo del gobierno de Carlos Antonio López que continuó el Mariscal López: hacer una fundición militar en el Paraguay. En ese lugar se construyeron cañones, hachas, clavos y otros objetos de metal.

Estamos hablando del año 1976, una época en la cual la teoría de la dependencia tenía mucho peso. Galeano, por ejemplo, mencionó esta fundición y su influencia era grande.² Como es normal en un joven, estuve buscando respuestas e interpretaciones fáciles a aquella realidad que me descubrían los documentos, cuando esa realidad era verdaderamente muy compleja. Pero yo, en aquel momento, buscaba una respuesta simple. La encontré en la teoría de la dependencia, que me ayudó a entender con cierta claridad aquella situación que me planteaba la historia paraguaya. Ahora puedo decir que fue una claridad falsa, pero en aquel momento me pareció útil; además, estaba viviendo de cerca aquella realidad de la historia, cuando en cierta forma mi vida estaba bajo amenaza, al compartir cada día con una familia maltratada por las fuerzas represivas del general Stroessner. La dictadura en Paraguay tuvo varias etapas, en alguna de ellas la vida y el ambiente de la sociedad fueron muy tranquilos, y en otros —por el contrario— muy amenazantes; aquellos años que me tocó vivir fueron de los peores. Esta circunstancia también ocupó un lugar en mi formación.

Cada cosa que buscamos en la historia debe tener una medida humana. La historia que tiene que ver únicamente con cifras, con algo mecánico, a mí me atrae menos que sus aspectos humanos. ¿Quiénes eran los trabajadores de aquella fundición? Descubrí, por ejemplo, que había muchos extranjeros en aquel lugar. ¿Cómo habían llegado al Paraguay? Esos eran los aspectos que me interesaban de la historia. Aquel fue mi tercer año en el exterior. Escribí entonces unas notas basadas en esas investigaciones, que finalmente pude compilar y en 1978 las publiqué en un artículo en *The Americas*, que es una revista muy importante en Washington. Con este artículo en la mano llegué

² Eduardo Galeano, *Memoria del fuego*.

a entrar a Stanford, una universidad seria de Norteamérica e importante a nivel mundial. Los responsables de Stanford me pidieron asistir, creo que lo hicieron muy bien, a un *meeting*. Lo que ahora entiendo, en aquel momento no lo entendí del todo; en aquella reunión quisieron saber cuáles eran mis intereses por Paraguay y Latinoamérica. Me dijeron que si solo me interesaba Paraguay, aquel no era el lugar indicado para continuar mis estudios; en cambio, si aspiraba a una formación más amplia y profunda de la historia podíamos seguir conversando. Los pude convencer finalmente de que era una persona seria, no solo para trabajar en aspectos muy específicos, sino en los grandes temas de la historia. Además, estaba listo para aprender.

¿Creyeron que América Latina era algo realmente desconocido en tu propia historia?

Sí, quizás. En realidad, mi propia historia la conocieron. Recuerdo bien que me preguntaron si hablaba bien el portugués. Comencé a hablar un poco en portugués. En Paraguay hay mucha gente que habla portugués.

¿En Stanford te exigieron saber portugués?

Sí, porque eran personas serias. Si alguien planteaba estudiar la historia sudamericana era importante que entendiera español y portugués. También algo del guaraní obviamente. Pero, en cualquier caso, yo les decía que tenía un gran deseo, que me “encantaba” conocer a los latinoamericanos. Ese dato no era de gran valor en aquellas circunstancias, porque yo no tenía dinero para pagar esa Universidad. Es una institución privada muy cara, muy importante, y yo no tenía la posibilidad de conseguir ese dinero; vengo de una familia de clase media. Una semana después de aquella entrevista recibí una carta de Stanford, en ella me ofrecían una beca de cuatro años en la que asumían el costo total de mi estancia allí. Hay que tener presente que esa y otras universidades ricas tienen presupuestos más amplios que algunos países; presupuestos de billones de dólares. Pero ellas también saben cuándo tomar un riesgo. Bueno, en realidad no podían tener la seguridad de que aquella decisión culminara en un éxito. ¿Verdad? Pero estuvieron listos para aquel riesgo. En este caso me dieron el dinero y me quedé en el programa de Stanford por siete años, dos de estudios, uno y medio de investigación en la zona platense y en Brasil y los otros dos para escribir la tesis. Ésta, finalmente, tuvo alrededor de quinientas páginas y trataba justamente la economía en la zona interior de Sudamérica, entre 1780 y 1870, pero se centraba en particular en el comercio

de exportación. Hice varios capítulos, uno sobre la yerba mate, otro sobre el tabaco, el ganado, la madera dura, la forma en la que operaba la economía, etc.

¿Se trataba de un recorte temporal de larga duración...?

Ese es otro aspecto sobre el que quiero hacer un comentario: me he dado cuenta de que hoy en día muchos de los estudiantes eligen proyectos pequeños, porque tienen miedo, porque quieren tener la seguridad de terminar lo que hacen y en un plazo de tiempo. Pero mi propia experiencia me ha enseñado algo que considero muy importante: la gente que se propone dedicarse a “las cosas grandes”, que no retrocede ante las dimensiones de un estudio, tiene cierto éxito asegurado. Se trata de trabajar duro, eso es así. Lo pude ver con más claridad en mi segundo proyecto, en el cual trabajé veinte años, se trata de la guerra de la Triple Alianza. ¡Fue un trabajo grande! Hablamos de cuatro países, cada uno de los cuales posee sus propios archivos. En cualquier caso, mi estadía en Stanford fue muy positiva. Tuve profesores conocidos, por ejemplo: Richard Morse. Otro que recuerdo es a Frederick Bowser, quien hizo un trabajo esencial sobre la esclavitud en el Perú. Personas capaces, inteligentes y –en especial- trabajadores serios. Son autores muy conocidos tanto en Argentina como en Uruguay. El nombre de Richard Morse es bien conocido por la generación anterior, pero, en cualquier caso, los alumnos de hoy se están concentrando en temas pequeños. Y yo les digo que no deben tener miedo de tratar los grandes temas.

El problema de nuestros estudiantes de posgrado es que trabajan con frecuencia cuarenta horas a la semana y no tienen financiación para vivir de su investigación ¿Qué pueden investigar en esas condiciones?

Bueno, les tengo un consejo que pueden rechazar, pero lo digo igual: hay que ser un insomne ¿Entienden lo que les estoy diciendo? Durante treinta años tuve cinco horas de sueño todos los días, no ocho, sino cinco por treinta años. No digo que todo el mundo deba hacer esto, expreso simplemente lo que yo hice. Esto no quiere decir que mi forma de hacer las cosas sea la adecuada para otras personas, pero si ellos comienzan con la idea de hacer un proyecto pequeño van a quedarse pequeños. Eso sí lo creo.

En muchas oportunidades, por el escaso tiempo de investigación que tienen, procuramos que los estudiantes acoten el tema lo más posible, casi no tienen tiempo para ir al archivo.

Sí, sí. Así es justamente. En estas últimas "Jornadas del Paraguay" conocí a un chico de Brasil que trabaja un aspecto limitado de la guerra del Chaco. Estuve tratando de convencerle de que lo necesario en este tema es estudiar la guerra del Chaco en términos políticos, militares, económicos -o sea- pensar en un libro de gran tamaño. Eso es lo que se necesita hacer. Por ejemplo, en el Ministerio de Defensa de Asunción hay un archivo que está en un cuarto grande, con documentos hasta el techo sobre esa guerra. Ahí están esos papeles descomponiéndose, esperando a su historiador. ¡Hágalo! Y sé por dónde vendrá la respuesta: no tenemos tiempo, no tenemos fondos -y lo entiendo-, pero no se puede saber de seguro antes de proponérselo y de agotar las posibilidades. Cada lugar tiene diferentes formas de ver las cosas. Me he dado cuenta de que aquí hay mucho interés en el aspecto teórico de la investigación. Mi consejo es que, en vez de comenzar con ese aspecto, hagan de forma tal que la historia misma le ofrezca su propia teoría. ¿Entienden lo que les estoy diciendo? En vez de pensar cómo mirar la situación de Evita Perón desde la perspectiva de la teoría de Derrida, en vez de pensar desde esa óptica, propónganse conocer inicialmente todo lo más posible sobre Evita. Luego surgirá la interpretación más adecuada para ese conocimiento. En vez de comenzar por la teoría, conocer primero los hechos. Pero creo que este consejo no va a ser de los que puedan seguir fácilmente.

¿Cuál es la visión de un norteamericano sobre la academia latinoamericana?

Es muy fácil. Hay trabajos que valen la pena y hay otros que no. ¿Dónde está la sorpresa en esto? La gente que vale la pena es la que trabaja con documentos, y pueden ser de izquierda, de derecha o de centro, eso es irrelevante, lo que importa es hacer que los documentos hablen, en vez de dominar a los documentos. Una señal -para mí- de que el trabajo va a ser débil, es cuando se llena de citas teóricas que nada tienen que ver con el asunto que se estudia, del estilo de "como dijo Marx...". Son cosas vacías y generalmente no se sabe porque se dicen. Al menos, esa es mi impresión. En los años ochenta hubo una relación muy cercana entre Stanford y Berkeley; por ello tuve la oportunidad de tomar clases en la Universidad de Berkeley. Mi consejero allí fue Tulio Halperín Donghi, un ejemplo de historiador serio del que fui alumno. El secreto de su éxito es la investigación dura, el razonamiento inteligente y un conocimiento amplísimo de las obras secundarias o primarias

de su nivel. Me enseñó, por ejemplo, a conocer la obra de Vicente Quesada, los trabajos de Saldías y tantos otros. Me ofreció muchos ejemplos de cómo alcanzar éxito trabajando e investigando en la historia de América Latina, y me dio muchos consejos prácticos e inteligentes. Me siento muy orgulloso de no haberlo decepcionado, estuvo muy contento de ver que un norteamericano podía consultar y aprovechar los archivos provinciales argentinos, como los de Corrientes. En aquel tiempo por lo menos, en aquellos archivos no estaban acostumbrados a ver a extranjeros interesados en la historia provincial. Aquellos funcionarios y estudiosos tenían sus propias formas de trabajar y de organizar esas instituciones, y cada una era distinta de las otras. Muchas veces en Norteamérica, en los archivos, hay un catálogo que dice todo sobre los documentos. En esta zona de la América del Sur no es así, de ninguna forma. Encuentras, por ejemplo, una carpeta enorme en la que aparece el año 1810 y cuando la abres puedes hallar allí cualquier cosa. Hay que buscar con paciencia y saber aprovechar las oportunidades.

Hoy en día tienes ciertas ventajas, pero muchas veces esas ventajas no son tales. En mi tiempo, la única forma de hacer una investigación era encontrar el documento original y copiarlo a mano. Mi tesis fue escrita a máquina, no en computadora, así eran las cosas. En algún sentido, utilizar cámaras digitales es mejor, ¿verdad? Se puede simplificar el trabajo, pero me pregunto, ¿quién conoce más y mejor el documento? ¿La persona que saca fotos o la que debe copiarlo a mano? Hay que tener cuidado en la formación de los estudiantes; si quieren aprovechar los nuevos medios tecnológicos, muy bien, pero que actúen y vivan con los documentos, que no descuiden las pequeñas oportunidades.

Voy a darles un ejemplo “zonzo”: para tratar de perfeccionar mi castellano, en las mañanas, cuando me ducho, siempre trato de practicar sonidos de la fonética española, como el de la “t”; en inglés se pronuncia “tchi”, es sobre dental, en cambio en español es dental, se pronuncia “te”. Hago esa práctica, se puede decir –robóticamente- para tratar de no cometer errores. Creo que cada momento tiene que ver con progresar. Para eso hay que saber buscar los momentos. No sé si las personas en “sus bolsos” llevan libros, pero un historiador debe llevar libros en su bolso. Nunca se sabe cuánto tiempo debes esperar en una oficina, ¿por qué no gastarlo en historia, en vez de estar sentado, haciendo nada? Es algo práctico. Se dice sobre nosotros, los “yanquis”, que somos una raza práctica. Quizá sea así, por lo menos en estas cosas. Hay una tendencia aquí, de menospreciar la producción norteamericana en el campo de la historia de Latinoamérica. Se dice, con cierta verdad, ¿cómo es que los extranjeros que no entienden este lugar pueden escribir sobre su historia?

Pero si buscan en la bibliografía de la historia latinoamericana van a encontrar muchísimas obras de autores norteamericanos. No lo digo para defender mi caso o el de otros investigadores de mi país, quiero decir simplemente que hay espacio para todos.

Yuri Gagarin dijo que en el cosmos hay espacio para todos. Tiene razón. Lo que es importante es reconocer que hay suficiente espacio para que todos tomen su propia elección, la mejor. Elige la parte seria, elige el proyecto grande. Esto es mejor que un proyecto que todos van a olvidar en cinco segundos. Tengo mucha fe en mis alumnos. ¿Qué pasó en los últimos veinte o treinta años? Los sistemas educativos en mi país, quizá en todo el mundo, parece que están tratando de insistir en que la gente normal es incapaz, que necesita mucha ayuda. ¡Eso es mentira! A mis alumnos les digo: ustedes están muy equivocados si piensan que no pueden hacer cosas grandes. Hay que comenzar con una idea: ¡yo puedo hacer esto, yo puedo ejercer esto! Y hay que refutar a quien les diga que no se puede. ¡No, no, no! Yo se los aseguro, ustedes tienen todo en sus manos. Es cuestión de sentirlo y de hacerlo. Eso es lo que creo de corazón.

Algunos en mi universidad, la Universidad de Georgia, me odian por tener estas opiniones. Porque —entiendo— que ellos creen en las cosas y no en los seres humanos. Cuando alguien dice que hay que “profesionalizar” una cosa, el estudio de la historia por ejemplo, con eso quiere decir —generalmente— que le debes pagar para “profesionalizarte”. Se establece así un grupo de personas con sus propios intereses, que quieren tener un empleo burocrático, para percibir su cheque cada mes. No se les puede dejar que ellos decidan el futuro de un joven ilusionado con su trabajo, cada uno debe elegirlo por sí mismo. ¿Qué quieren hacer o cómo quieren avanzar? ¿Cuál es su visión del futuro de su país? Eso debe ser una decisión personal. ¿Por qué debe ser necesario para cada cosa que haya veinte diferentes burocracias? Recuerdo que en el 76 fue mi primera experiencia en Argentina. Fui a una panadería, entré y había allí una persona. Yo quería simplemente media docena de medialunas. Esperé a ser atendido, fui a un lugar y luego pagué, un empleado puso un sello encima del papel y luego otro empleado pidió otro sello para darme las medialunas. Entonces, el trabajo que podría haber hecho una sola persona necesitaba de varias. ¿Por qué? Porque la burocracia llega a todos lados.

En nuestros países, en efecto, la burocracia llega a todos los niveles.

Recuerdo que una vez aquí quise acceder a unos documentos que estaban ubicados en la parte superior de un estante, a cierta altura; el archivero me dijo que no lo podía hacer pues no había una escalera. Me di vuelta y vi una escalera, se lo dije, pero me respondió que ésa estaba rota, no funcionaba. Y ahí terminó el intento. Su actitud era simplemente que no quería hacer el trabajo, y punto. Eso es lo que se hace en situaciones en las que la burocracia gobierna las conductas.

¿Y en esas situaciones qué se puede hacer con el archivero?

Bueno, en el Paraguay yo era muy amigo de las personas que trabajaban en el archivo y tenía más o menos, en aquel tiempo, pleno permiso para sacar los documentos del estante. Conocía muy bien ese archivo después de algunos meses trabajando allí; hasta el extremo de que cuando venían extranjeros, de Brasil, de Argentina, en muchas ocasiones los empleados del Archivo Nacional de Asunción me decían: discúlpame Thomas, vinieron unos investigadores que están buscando "tal cosa" en el archivo, ¿sabes dónde hay información sobre este tema? Y en general lo sabía, porque yo tocaba los documentos. La burocracia es, en este sentido, una especie de enfermedad.

Podrías decirnos, en pocas palabras, cuáles son tus intuiciones más profundas sobre la guerra de la Triple Alianza. ¿Cómo a lo largo de todo este tiempo -a lo largo de tu biografía intelectual- fueron cambiando tus miradas sobre ese conflicto? Y a la vez, ¿es posible sostener que esa guerra influyó en las relaciones latinoamericanas posteriores?

No creo, como algunos suponen, que la historia no impacta. Una vez estuve en el WHINSEC³, Fortin Benning, en Georgia, dando unas conferencias para los oficiales latinoamericanos que se encontraban allí. Recuerdo que un coronel peruano me preguntó qué efecto tuvo la guerra del Paraguay sobre la guerra del Pacífico. Le respondí que en mi opinión el efecto había sido muy reducido por una razón muy sencilla. Los mandos de los ejércitos de Chile, Bolivia y Perú no han leído suficientemente el caso de Paraguay para comprender su enorme impacto real. Naturalmente, ciertas experiencias en la guerra del Paraguay ocurrieron en una forma distinta a como sucedieron en la guerra del Pacífico. Por ejemplo, en el caso del Paraguay hubo batallas

³ Western Hemisphere Institute for Security Cooperation.

nauales-fluviales. En cambio, en Iquique se trató de una guerra naval marítima. Creo que todo el mundo acepta que la guerra del Paraguay, llamada guerra de la Triple Alianza, fue muy importante en la construcción de la identidad de los países intervinientes y en la relación futura entre esos países. Sin embargo, en esos mismos países, generalmente, no se estudiaba en profundidad la guerra misma. Porque se necesitaba hacer una investigación exhaustiva, al menos en los cuatro países. Y eso supone un enorme esfuerzo. Entonces, lo que tenemos –en general– son trabajos buenos e interesantes, pero con una perspectiva particular: muy argentina, muy brasileña o muy paraguaya. Posiblemente, los menos “culpables”, si podemos usar esa palabra, son los uruguayos. Pero también los uruguayos han opinado, desde muy lejos, porque aquí se considera ese conflicto como una guerra que llevó adelante el Partido Colorado en el poder o el general Venancio Flores. En Uruguay la tendencia es poner la historia siempre en términos de partidos políticos. Eso también es algo interesante para mí, porque entiendo que hay una diferencia según el punto de partida. Les doy un ejemplo interesante: en Paraguay se dice que la guerra comenzó cuando Brasil intervino en Uruguay y el mariscal López tomó el buque Marqués de Olinda, eso ocurrió en octubre o noviembre de 1864. En cambio, la mayoría de los estudios sobre la guerra del Paraguay que se encuentran en Argentina comienzan en 1865, no el año anterior, porque interpretan el ataque de los paraguayos en Corrientes como el comienzo de la guerra. Es exactamente lo que me ocurrió en una conversación que mantuve con mi hermano y mi padre: yo les decía que la segunda guerra mundial había comenzado en septiembre de 1939. Y ellos argumentaron: ¡no, la guerra comenzó el 7 de diciembre de 1941, con el ataque de Pearl Harbor! No, no, les decía y para demostrar su error les mostré una enciclopedia; la abrí por ese asunto y les mostré las fechas de la segunda guerra mundial. La perspectiva de mi padre y de mi hermano era muy norteamericana. Eso es lo que ocurre con la guerra del Paraguay y no solamente con el episodio del comienzo.

Es preciso estudiar la documentación y tratar así de ser justos con los bandos, con los países que intervinieron y no desde una visión unilateral. Ese trabajo me llevó veinte años. La justicia está en los documentos, eso no quiere decir que no haya víctimas, siempre en la guerra hay víctimas y siempre hay también héroes. Pero esos héroes no deben confundirse con las estatuas de los héroes. Los héroes supieron sobrevivir a los tiempos y a las circunstancias más terribles. Pongo en primer lugar, por ese motivo, a las mujeres. Para las mujeres paraguayas la guerra nunca terminó, tuvieron que sobrevivir al conflicto armado. En muchos sentidos la situación fue peor después del final.

Es necesario, por esta razón, analizar también el aspecto humano. Este es el secreto a la hora de estudiar la guerra. ¿Qué es lo que a mí me llama más la atención? Que alguien en un sitio de batalla puede ser un día un cobarde y al otro día un héroe, y que sea el mismo. Hay que saber que una persona no puede controlar la locura de una guerra. Por eso, el factor humano de la guerra es primordial. Ese es el aspecto que más me atrae. Quizás no sea posible encontrar respuestas seguras, pero vale la pena preguntárselo.

¿Cómo trabajaste, entonces, el factor humano de la guerra?

Trabajé con los diarios de aquel tiempo, que son muy interesantes. Diarios publicados en Montevideo, Buenos Aires, Gualeguaychú, Corrientes, San Pablo, Río de Janeiro y algunos otros lugares. Cada semana había informes sobre lo que los hombres veían en el frente. No cuentan la historia entera. Nunca dicen que están contando la historia entera. Cuentan lo que tienen y muchas veces ésta es una lección para los investigadores. Por ejemplo, cuando buscas las pérdidas de cada batalla o de cada semana, la lista de bajas será distinta si lees un informe paraguayo, argentino o brasileño. Generalmente se van a encontrar tres cifras diferentes de muertos. Las personas que no entienden cómo funciona una guerra van a decir que una es la verdadera y las otras son mentirosas. Pero no es así, las cosas no son blanco o negro. Hay que trabajar con todas las informaciones posibles. ¿Cuál es el deber del historiador o del investigador frente a esta situación? En el ejemplo manejado podemos tener una lista, y ésta es real, pues procede de una fuente confiable. Al mencionarla, se puede agregar una nota y explicar por qué en ese caso nos inclinamos por ella, puede ser que proceda de la posición argentina, y damos las razones que la justifican. Y, aún podemos agregar, por qué la fuente paraguaya es menos confiable o improbable y cuáles son las razones que nos llevan a sostener esa posición. O, finalmente, es posible admitir directamente que no hay una forma clara de decir cuál es la más confiable. Hay que estar listo para admitir que no se sabe. También, dentro de las posibilidades del saber, hay diferentes niveles. Se puede especular y yo les digo siempre a mis alumnos algo que quizá algunos profesores no se animan o no quieren decir. Les digo lo siguiente, si tú, en tu corazón estás seguro que algo pasó de una forma determinada y no tienes suficientes pruebas, dilo, y que los críticos critiquen si quieren. Ten coraje. Que sea la responsabilidad de ellos decir que tú te equivocaste. ¿Entienden lo que estoy diciendo?

Entonces, tendremos que repensar cómo enseñamos la historia, porque les enseñamos que para decir algo tienen que tener pruebas.

No necesariamente, algunas veces estás en condiciones de afirmar algo con total seguridad. Otras, cuando la información no es suficiente, puedes decir: a mí me parece que tal cosa es así, aunque no tengo todas las pruebas. Es cuestión de sentido común, al menos esa es mi impresión. Ahora en el mundo son unos pocos los que tienen un conocimiento suficientemente amplio sobre la guerra del Paraguay, pero no pueden saberlo todo... Un experto, un gran experto, puede equivocarse también. Ustedes tienen la posibilidad de criticarme. Yo estoy listo para la crítica, puedo estar equivocado; pero es mejor estar equivocado en algo a la hora de hablar de un asunto que se ha estudiado, que no decir nada. Creo que hay académicos descompuestos por no tener el coraje de decir algo.

Sí, cuando nombraste a Halperín Donghi recordé sus excelentes trabajos, las hipótesis e ideas que manaban de sus textos.

Esa actitud que se encuentra en Halperín, en otros también, en mi propia experiencia, me dice que es el camino correcto. El deber del historiador no es hacer correspondencia con lo que la academia dice. Su deber es decir lo que realmente cree o lo que su propia especulación le aconseja: a mí me parece que es así. ¿Quién va a ser el verdadero líder del mundo que se aproxima? ¿Aquel que quiere hacer coincidir su opinión con la de los demás o el que dice que no cuando lo cree así? Cualquiera de nosotros puedes estar equivocado, pero es necesario tener coraje. No hay que pensar que esa actitud no tiene un costo.

Estoy en la Universidad de Georgia desde el año 1986, obtuve mi título en 1985, trabajé un año en Riverside y después me integré a Georgia. Tengo todavía vivo el recuerdo de una alumna graduada, ella estaba allí en su oficina, frente a su computadora, casi llorando. Le pregunté qué le sucedía y me respondió que no podía probar que una cosa había ocurrido de tal manera. Le pregunté, ¿estás segura de eso? ¿ocurrió de esa forma? Sí, estoy segura me dijo. Entonces, dilo así, deja que los otros critiquen si es el caso.

Ahora mismo estoy trabajando sobre el siglo XVI, por una especie de diversión mía. Soy un hombre de edad y quiero hacer proyectos que a mí me den placer. En el siglo XVI los informes, los documentos, son una media docena, "poquitísimos". En este caso debo ser especulativo. Me repito a mí mismo que posiblemente estoy equivocado. Quizá ustedes prefieran ubicar esto en una especie de ficción, pero no hay que olvidar tampoco que los

documentos mismos son documentos interesados. Ellos también están, no sé si mintiendo, pero tienen su propia perspectiva. No hay que temer decir algo cuando se trabaja honestamente.

¿Cómo responder a la pregunta historia para qué? ¿Para qué estudiar la guerra de la Triple Alianza? ¿Cuáles son tus recomendaciones para los historiadores de hoy y del mañana?

Hay un grupo de norteamericanos que se dedica al Paraguay, pero casi no hay grupos que se dediquen al Uruguay ¿Por qué es eso? Recuerdo, ahora, la charla con una amiga de la sección hispana de la Biblioteca del Congreso en Washington; me dijo que los norteamericanos que trabajan con Paraguay son más leales al tema, comienzan con él y continúan con él. En cambio, los que comienzan con Uruguay, al tiempo se pasan a Argentina, a Brasil o a otro lugar. Este es el caso de mi amigo John Chasteen, él trabajaba aquí con Aparicio Saravia, pero dejó Uruguay por otros temas de Brasil. Con Paraguay los extranjeros mantienen cierta lealtad. Esa diferencia tal vez tiene que ver con que los propios uruguayos no están tan seguros de su identidad ¿En el fondo cuál es la diferencia entre un uruguayo y un argentino? Los uruguayos, al hablar de su historia muchas veces hablan del Partido Colorado y del Partido Nacional y parecen identificarse de esta forma con un relato muy acotado. Todo eso tiene muy escasa relación con Artigas: la historia escrita sobre el héroe está muy, muy falsificada, tanto más que la de Washington en Norteamérica. Porque Artigas no se reconocía a sí mismo como un uruguayo (en el sentido en el que usamos la palabra hoy en día), porque tenía una visión política mucho más amplia. Pasó más tiempo en Paraguay que en la Banda Oriental; eran muchos los que querían que regresara, pero no lo hizo. De todas formas, Artigas se convirtió en el héroe máximo, al servicio de la creación de una identidad nacional que él nunca reconocería. Este concepto de identidad nacional restringida encontró su peso también entre los historiadores extranjeros que trabajaron en esta zona. Hay actitudes comprensivas que previenen las interpretaciones más amplias de la historia. Mis alumnos uruguayos me trataron con cierta resistencia a causa de estas ideas, después me aceptaron. Por ejemplo, aquí se piensa que Brasil fue un país imperial; es cierto que una bayoneta puede ser dura, pero también puede romperse rápido... y eso pasó con el imperio del Brasil. El nacionalismo brasileño es sumamente complejo y difícil de entender. La diferencia entre un habitante de Bahía y otro del Amazonas es como ir del día a la noche. Aquí es muy distinto.

Sobre las Humanidades hoy, en concreto sobre la disciplina de la historia, ¿qué impresiones tienes?

Los problemas son iguales en Francia, Argentina, Uruguay e incluso en Norteamérica. En mi Universidad la inscripción de alumnos de grado que quieren estudiar historia, desde el 2010 hasta el presente ha bajado un 40%. Esto tiene alguna razón que lo explica en Norteamérica; en otros lugares están pasando cosas parecidas. En Norteamérica hay un programa que es muy común, llamado *Advance placement*. Un alumno de Secundaria puede tomar clases en la universidad en forma avanzada; entre otras asignaturas se puede anotar en *Historia Latinoamericana*. Ocurre, algunas veces, que alguien que quiere hacer esa asignatura al llegar a la universidad ya ha tomado este curso o su equivalente en Secundaria y ya no lo va a necesitar. De esta manera, el número de personas interesadas al llegar a la universidad descende. Hay muchas formas de hacer los *Advance placement*, se pueden hacer pruebas en algunos casos; no estamos hablando de cursos en sí, sino de créditos para graduarse. Si una carrera tuviera un total de cien créditos y de ellos treinta créditos se pudieran hacer con un *Advance placement*, no sería para dudarlos. Es un gran negocio graduarte en tres años en vez de cuatro, ahorrando tiempo y dinero. No debe olvidarse que en mi país una carrera académica cuesta mucho dinero cada año. Además, los que hacen estos cursos por el *Advance placement*, en general, lo hacen por los créditos y no para aprender. Los efectos están a la vista.

¿Mejora la formación de los alumnos de Secundaria con ese programa?

Los programas de los que hablé no son necesariamente enseñados por gente bien formada, muchas veces no cuentan con profesores universitarios. Lo lamentable es que se terminan más rápido que los cursos normales e incluso se ofrecen por internet y son aceptados porque cuestan menos dinero. La mayoría de los estudiantes reconoce que su nivel es distinto al de los cursos universitarios normales, pero lo que importa es obtener los créditos. Un porcentaje grande de mis alumnos que quieren seguir historia, finalmente no se deciden por hacer la carrera; se contentan con conseguir algunos créditos. Ahora estoy enseñando a veinticinco alumnos, pero de ellos son cinco o seis los realmente interesados a quienes puedo dedicarme; los demás están para obtener los créditos y no para aprender.

Continuando con la pregunta: ¿por qué desciende el número de graduados en historia?

Otra razón del descenso de los graduados en historia es casi obvia: un buen conocimiento de la revolución boliviana no te va a traer comida a la mesa. Entonces, los estudiantes se ven obligados a conseguir otros empleos y en esas circunstancias piensan que es mejor tomar clases sobre negocios, leyes, ingeniería, o algo así. La pérdida en el número de graduados en historia no está replicada en estos ramos. La crisis afecta en general a las humanidades.

¿Historia "versus" utilidad?

He descubierto que de alguna manera los estudiantes tienen razón, porque si ellos están en la universidad es también para buscar una vida mejor, y las humanidades "no te van a dar una vida mejor" en ese sentido. Por eso toman cursos de negocios, porque "sí te van a dar una vida mejor". Así piensan muchos de ellos. Es nuestra culpa que los estudiantes no vean la importancia de tener estudios humanísticos, porque no les mostramos qué hacer estudios de *Artes Liberales* les va a dar una mente más amplia.

Hay una tercera razón. Está en la elección misma de los temas de los historiadores que pertenecen a la nueva generación. Ellos están eligiendo temas que están cada vez más y más lejos de la realidad que importa al común de las personas. Y esto es una enfermedad que ocurre aquí y en otros países. Es una forma de matar a las humanidades. Para que vean un ejemplo; hay ahora una profesora que está entrando a trabajar en la universidad, no la conozco mucho; se dedica a la historia del Brasil. Llegó con una "especie" de subvención del gobierno federal para estudiar el aborto en Porto Alegre en la década de 1890.

Es decir, ni siquiera está estudiando el marco general de la historia del aborto para ir luego a Latinoamérica o al Brasil en concreto, sino que se limita a una década y a una sola ciudad del Brasil. ¿Es posible?

Lo que estoy diciendo es que, con este tema, "nunca va a lanzar una flota de barcos". No hay posibilidad o interés en temas tan limitados. Predominan hoy los temas "políticamente correctos", es decir, se ponen en juego intereses políticos con la elección de ciertos temas. Hay numerosos ejemplos, los que enfatizan la historia de las mujeres o la historia de las minorías raciales, entre otros. Por su parte, debemos tener cuidado con estas afirmaciones. Hay, naturalmente, historias de las mujeres que están bien trabajadas, pero en su

mayoría esta historia está mal hecha. Lo que es notable, actualmente, es que se está poniendo más y más interés en temas cada vez menos importantes. No digo que el aborto no sea un tema importante a investigar, pero no es más importante que la guerra de la Triple Alianza o el café en la historia del Brasil. Los colegas de distintos países del mundo me están diciendo lo mismo: se trata de una especie de enfermedad que recorre el mundo occidental.

¿Por qué ocurre esto en tu opinión?

Porque son muchos los que se resisten a trabajar duro para conquistar una posición. Quieren llegar a la cima pero de la forma más rápida. Creen que cada peldaño para subir debe ser el resultado de una especie de pelea. No es que mi tema de investigación sea más importante que el de la profesora mencionada en el ejemplo; es que para ellos se trata de una lucha por el espacio -esto pasa aquí y en otros países- y en definitiva se trata de una forma de matar a las humanidades. Además, los que creen que cada discusión en la historia debe ser una cosa de vida o muerte, ponen todos sus esfuerzos en la pelea político-académica en las oficinas de la Facultad. Mientras tanto, hay otras personas que ponen sus esfuerzos trabajando en los archivos, buscando documentos. ¿Y quiénes ganan finalmente? Los que ponen sus energías en las peleas políticas. Si esta actitud triunfa cada vez será peor la crisis. Hoy tengo sesenta y tres años, ya me cansé de esas peleas, no quiero pelear más. Prefiero jubilarme y continuar publicando cosas a las que aquí, en general, se les da su valor. Y menos aún quiero enfrentarme con gente que cada vez sabe menos. Hace un año y medio publiqué un artículo en la *Luso-Brazilian Review*. Como suele suceder, los editores buscaron un lector para evaluar el texto. Pero los académicos "de nueva generación" -metidos en sus propias investigaciones- trataron de encontrar cosas para criticar mi trabajo, cuando sobre ese tema yo sé más que ellos. Esto es muy perturbador. Las personas que son serias en sus estudios no quieren ser heridos por lectores que están en la pelea político-académica.

¿Tú te encuentras todavía sometido a evaluaciones? ¿Necesitas presentar un número de papers?

Claro que me someto a evaluaciones y siempre hay algo en ellas que puede ayudar, esto no lo niego. Pero no tengo necesidad de publicar nada si no quiero, soy *full profesor*. Estoy "en la tierra" y quiero hacer algo con el talento

recibido, lo quiero utilizar; pero no quiero meterme en las peleas políticas, inútiles y “estúpidas” que se dan en la universidad. Reconozco que una de las reglas del juego es que tu trabajo tiene que ser evaluado, pero ¿por quién? No parece razonable que lo sea por personas que saben menos.

Es comprensible que seamos los jóvenes profesores los que más evaluamos, porque se trata de sumar experiencias en nuestros cv.

Así es. Te menciono el ejemplo de un alumno de la *Maestría en Historia* de la UM. Me dijo: todo el mundo sabe que ocurrió una desgracia ambiental durante la guerra de la Triple Alianza. Tuve que responderle que estaba absolutamente equivocado. No existió esa “desgracia ambiental”. Le aconsejé que buscara los cuadros de Cándido López. Esa zona del Paraguay aparece allí tal como es hoy en día. No hay diferencia alguna. Le dije: solo míralo, sí hubo, en cambio, destrucción ambiental en el periodo posterior por parte de la industria maderera del quebracho, pero no durante la guerra del Paraguay. Con esto quiero decir que hay personas que creen saber algo, pero en realidad no saben. Y ocurre que afirman cosas que no son ciertas a quien sí sabe lo que dice. No se trata de orgullo, sino de un sistema que se ha convertido en un problema. Nunca rechazo los consejos útiles, siempre hay alguien que te puede decir algo interesante, pero no estoy de acuerdo con tolerar el resultado de la falta de un estudio serio. Cada vez me gusta menos y menos trabajar con revistas en Norteamérica.

¿Qué tiene más valor el paper o el libro? Hay cierta obsesión con las publicaciones en las revistas indexadas en bases de datos.

Hay una cierta jerarquía en estas cosas. Creo que actualmente tengo veinte y siete libros publicados; naturalmente, no son todos iguales. Algunos son monografías, otros son compilaciones, por ejemplo, los libros de las *Jornadas de Historia del Paraguay*, de los que soy editor. Pero hay mucha gente sin estudio, politizada, que producen libros de una calidad “muy livianita”. Asimismo, hoy vemos autores que gustan de utilizar un lenguaje técnico cerrado en lugar de emplear palabras que todo el mundo entiende. Piensan que usar palabras como “concientización” o similares hacen más seria su tarea. ¡Mentira! Lo más serio es aquello que si bien puede ser complejo u obscuro se explica para que todos lo entiendan. Estoy convencido -en este plano- que he perdido la lucha definitivamente. Espero estar equivocado,

pero, si esto sigue así, vamos a entrar -por un tiempo- en una edad oscura. Un tiempo en el cual los autores de los grandes libros, los trabajos serios que llevan un gran esfuerzo, van a quedar rezagados, van a ser puestos en un lugar muy inferior. Pero también creo en lo pendular y no me sorprendería regresar de nuevo a épocas mejores. Esta situación forma parte también de las razones que explican la crisis de las humanidades. Quizá a esta altura se deban preguntar: ¿Cuánto se puede aprender de alguien que se está por jubilar, que en cierto sentido está “amargado” por las peleas y agotado por esa lucha político-académica? Quizá nada. Tengo un amigo, más viejo que yo, que quiere seguir peleando y va a morir en el sillón de su oficina. Él tiene más coraje, tiene cincuenta libros publicados. Pero, para mí, hemos perdido la guerra, al menos momentáneamente. Nunca van a poner a mi amigo en un comité académico, porque tienen miedo a que les aplique los altos estándares que él se pone a sí mismo y a su trabajo. Para poner un ejemplo, ¿por qué tú, Carolina, no puedes ser la nueva Halperín Donghi? Yo nunca te voy a frenar si tienes una ambición así. Si lo quieres conseguir, siempre vas a tenerme a tu lado, trabajando duro. Quiero que se entienda bien lo que digo; yo no quiero que una joven historiadora sea la copia de alguien como Halperín, pero sí que tenga su seriedad profesional. Quiero que cada uno sea lo mejor que pueda en su trabajo.

Gracias por tu estímulo, Thomas. Espero no defraudarte.

Eso es lo que yo les digo a mis alumnos, no puedes decir no, debes intentarlo y les digo, además, que todo está en nuestra contra. Una de las cifras que he visto en los informes del *Chronicle of Higher Education* es que el 80% de las obras, libros, artículos, informes, publicados sobre Humanidades, no tienen ninguna cita.

¡Es algo difícil de creer!

Esto se puede probar fácilmente a través de las computadoras. El 80% es demasiado. Esto indica dos cosas: primero, que hay muchas publicaciones que ninguno de nosotros lee o conoce. Segundo, que se están publicando textos que a nadie le importa y nadie va a leer. Si escribo un libro acá sobre la actuación de los obreros católicos en la huelga de maestros de 1927 nadie lo va a leer; pero si hago un trabajo sobre la formación de la identidad uruguaya fundado en la historia de los partidos políticos todos lo van a leer, hasta las

personas más sencillas pueden interesarse. En consecuencia, elijo esta segunda posibilidad. Tengo un colega que trabaja con los futuristas argentinos, sus historias tienen que ver con el folklore de la zona del noroeste de La Rioja; no trabaja sobre el folklore, sino sobre los intérpretes de esta música, que son en total cinco personas. Este colega, en una oportunidad, me preguntó por qué trabajaba la guerra de la Triple Alianza, y le contesté que se trataba de estudiar un hecho que involucraba a un millón de personas y todo el mundo entendía que era importante. Lo que les digo a ustedes es que estamos en un momento crucial, en el que la gente puede estar mintiendo sobre la verdad o puede elegir hacer algo importante para el futuro. Recuerdo ahora a Eugene Genovese, que basó sus estudios en documentos que permitían entender la mentalidad de los esclavos estadounidenses antes de la guerra civil. Encontró miles de documentos y los publicó en 1970; hasta el día de hoy se sigue citando. Hay muchas cosas esenciales para trabajar seriamente aquí, también es cierto que es posible poner miles de excusas para no hacerlo; pero, por sobre todas las cosas hay que evitar tomar la decisión de que no se puede hacer antes de probarlo. Es una cuestión de actitud.

Así es, pero hay que tener presente que aparecen problemas...

Claro, siempre se han presentado problemas..., ¿ustedes creen que no había problemas en la época de la dictadura en Uruguay? Yo trabajé aquí con archivos durante la dictadura. En aquel momento no había un parlamento en Uruguay..., recuerdo muy bien esos años, pero esos problemas no frenaron a personas como J.P. Barrán, que continuó trabajando. Quizá era una luz pequeña la que podía alumbrar en aquel tiempo, pero no por eso hay que dejar de apreciarla. Siempre se pueden presentar problemas, por ejemplo de carácter económico; tienes tres sueldos y no son suficientes, y tu tiempo para sobrevivir y ser efectivo es reducido. ¿Hay una forma de resolver ese problema y ganar más tiempo para el trabajo? Cada uno lo sabe, no hay recetas generales. Con frecuencia es una cuestión de fe. No soy creyente, no tengo ese tipo de fe, pero sí creo que los buenos trabajos pueden surgir en las "fuentes de la viña", que es la confianza. Puede parecer una tontería, pero lo creo así. No tengo todas las respuestas, pero me doy cuenta últimamente que me duela más la vista que antes, trato de no mirar ciertas cosas en la televisión. La edad trae estos efectos, pero trato de esforzarme en seguir construyendo.

A la hora de leer ¿qué lees?

Ahora estoy leyendo una nueva traducción del Tao Te Ching, me interesan las ideas asiáticas, y también a una autora norteamericana de principios de siglo XX, Willa Cather—quien fue una “Javier de Viana” de las *prairies* de Nebraska. Mi casa está llena de libros, me compro libros, tengo el mal hábito de comprar libros y no terminarlos. Leo también cosas básicas, novelas, ciencia ficción, nunca se sabe de dónde va a venir una idea interesante. Tengo un buen consejo para dar, cada uno debe construir su *Commonplace book*. Lo explico, estás leyendo algo y te encuentras diciendo, ¡ah qué expresión tan interesante! ¡qué bella!, copia de inmediato eso y guárdalo en un único lugar. Muchas veces se trata de una palabra o una buena idea. Tengo mi propio *Commonplace Book* en mi computadora, actualmente tiene unas mil quinientas páginas.

¿Cómo lo vas ordenando?

Tengo descripciones físicas y geográficas, ordenadas cronológicamente, por ejemplo, el Paraguay precolombino. También por personalidades —esta sección es un poco más difícil—; hay una sección sobre organizaciones políticas, ciudades, países. Por ejemplo, Argentina ocupa el lugar 14, Uruguay el 14.5, Brasil el 13. El resultado es muy interesante, en general aparecen frases y datos. No es seguro que vaya a usar todo ese material, quizás utilizaré solo una pequeña parte, pero mi consejo es que si encuentras algo bello debes guardarlo; si es serio cópialo, no hace ningún daño tenerlo. Llevo un cuadernito conmigo a muchos lugares y con ese procedimiento he alcanzado las mil quinientas páginas después de diez años poniendo citas. Tengo dos palabras que me hacen pensar y las guardo, escribo una idea. Ahora estoy escribiendo sobre Cabeza de Vaca y cuantas de esas frases voy a usar no lo sé, quizá un cuarto del material o menos aún. Estoy trabajando en tres publicaciones, dos están prácticamente acabadas y una no la he comenzado todavía. Hay que ir agregando las notas al pie de las páginas, ¿no es así? Cuando estoy escribiendo sobre un suceso en la historia del Paraguay y en la nota coloco una información, de pronto recuerdo algo que sucedió en el Japón en otro tiempo. Aprovecho entonces a no desechar esa idea y la anoto. Es una forma muy divertida de pensar la historia buscando casos comparables. Otro ejemplo: estoy escribiendo sobre las creencias de los guaraníes parlantes antes de la conquista y me ocurre pensar en las diferencias que tendrían con las creencias de los griegos en tiempos de Homero. En muchos casos la idea puede no valer la pena, pero en otros quizá sí, más adelante. Si la escribes en el momento

puedes usarla cuando se presente la oportunidad, pero si no lo has hecho esa idea se pierde. Da por seguro que mucho de eso va a quedar en nada, aunque es un riesgo que vale la pena correr. No todo debe ser útil, y lo que hoy no es útil puede serlo después, nunca se sabe. Entonces, el consejo concreto es poner por escrito esas ideas.

Hablando de consejos útiles, una vez me dijeron que si vas al archivo es oportuno tomar nota de temas que no se relacionan con el que te interesa en el momento.

En mi casa tengo medio estante lleno de proyectos que en algún momento pensé que iba a hacer y nunca comencé. El año que viene voy a jubilarme y entonces los bajaré del estante y veré qué se puede hacer. Lo que no utilice lo subiré a internet y quizá pueda ser de utilidad para un estudiante que quiera hacer una tesis sobre ese tema. Si le viene bien se lo haré llegar y punto. Otros colegas dicen, ¡no!, no te puedes desprender así de lo que te ha costado trabajo conseguir y pensar. No opino igual, creo que tenemos que “dar vida”.

Siempre utilizo una frase de Julián Marías: “investigar no es trasladar los muertos de una tumba a otra”.

Lo que dijiste antes sobre el archivo es cierto y me ha ocurrido, si estoy buscando sobre A, y encuentro algo sobre Q, Z y F, copio esa información, porque nunca se sabe la utilidad que pueda tener. Un antiguo profesor mío en Stanford, Gordon Craig, quizás el más importante historiador de Alemania de su generación, me dijo una vez “nunca tires nada”; y lo repito, guarda todo hasta el último día de tu vida, nunca se sabe el valor que puede tener. Todos tenemos la experiencia de haber tenido cierta información y luego haberla perdido, quizá cuando la necesitábamos realmente.

Por último, de tus libros, ¿cuáles recomiendas?

Los tres tomos de *La Guerra de la Triple Alianza*.

Muchas gracias Thomas

*entrevista realizada por la Dra. Carolina Cerrano,
con la colaboración del Lic. Decler Ruiz*

Normas para colaboradores

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo es una revista de Literatura, Filosofía e Historia, editada en forma semestral (junio y diciembre de cada año) por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Montevideo.

Compromiso con el editor y copyright:

Sólo se publicarán contenidos originales, que no estén comprometidos para otra publicación y cuyo(s) autor(es) esté(n) en plena posesión de los derechos de publicación. El envío de los originales al editor supone que el autor o los autores de las colaboraciones ceden a **Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo** los derechos de reproducción de los textos admitidos. A su vez, se deberá consignar expresamente los casos de co-autoría, así como los casos en los que el autor recibió colaboraciones, sugerencias o comentarios de terceros.

Aviso de derechos de autor:

Esta revista es publicada por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Montevideo.

Los autores que publican en esta revista aceptan los siguientes términos:

Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación de la obra bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría y un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Se permite y anima a los autores a publicar su trabajo en línea (en repositorios o en su sitio web) después de la presentación de este número de *Humanidades*, ya que esto puede generar intercambios productivos, así como una citación mayor del trabajo publicado (vea *The Effect of Open Access*, <http://opcit.eprints.org/oacitation-biblio.html>)

Declaración de privacidad:

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Sistema de arbitraje:

Los textos enviados por los colaboradores a la revista *Humanidades* –sin los datos de autoría– son recibidos por el editor asociado; éste verifica la conformidad con los criterios y las normas establecidas. Si en esta primera parte del proceso de revisión surgiera alguna duda, el texto es derivado al Consejo Editorial; éste decide en forma definitiva sobre la consulta y comunica la resolución al editor asociado. Cuando un texto no cumple con las normas previstas o no recibe la aprobación en alguna de las etapas del proceso, el editor asociado transfiere la decisión al autor o autores en el plazo más breve posible.

El texto aprobado en la primera etapa pasa al arbitraje anónimo y confidencial –método de doble ciego–, a cargo de evaluadores externos que deben ser dos como mínimo. Son los encargados de estudiar la calidad científica y metodológica del texto que puede ser objeto de la aceptación, el rechazo o la aceptación con modificaciones. En el último caso, el editor asociado reenvía al autor el texto con las modificaciones y éste puede admitirlas o fundamentar una discrepancia parcial. Cuando el editor asociado recibe nuevamente el texto, verifica que se hayan hecho las modificaciones sugeridas por los evaluadores o acepta la discrepancia del autor. Es el editor asociado quien debe confirmar o no que el texto pase a la última fase del proceso, antes de ser incorporado al número de la revista al que vaya destinado. La decisión final se comunica al autor en un plazo máximo de ocho meses a partir de la fecha de la recepción del texto. El editor asociado podrá considerar en algún caso la pertinencia de que un evaluador disponga de un tiempo extraordinario para completar su análisis del texto.

Si aparece una discrepancia notoria entre los evaluadores, el editor asociado está facultado para solicitar una nueva evaluación en igualdad de condiciones con las dos primeras; esta tercera definirá el juicio sobre el texto.

Todos los evaluadores se comprometen a observar normas éticas y de investigación científica aceptadas con carácter universal. La revista *Humanidades* podrá precisarlas oportunamente.

Cuando el número se publica, los autores reciben un ejemplar del correspondiente número de la revista *Humanidades*.

Una vez aprobado el artículo para su publicación, el autor deberá firmar y enviar la Declaración de originalidad del escrito.

Declaración de originalidad:

Los autores deben aceptar y firmar la presente *Declaración de originalidad*, y enviarla al correo electrónico: revistahumanidades@um.edu.uy

HUMANIDADES: revista de la Universidad de Montevideo

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____

Por medio de esta declaración certifico que soy el autor del trabajo que estoy presentando para su posible publicación en *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* (en adelante: la revista) y que su contenido es original y el resultado de mi personal contribución intelectual. Ninguno de los datos presentados en este trabajo ha sido plagiado, inventado, manipulado o distorsionado. Asumo que la identificación de plagio en el texto es causa de rechazo por parte de la revista y que en caso de detectarse un plagio se me comunicará el motivo. Todos los datos, figuras, tablas, fotografías y las referencias a materiales ya publicados están debidamente identificados con sus respectivos créditos e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas, también los datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita. Cuento, además, con las debidas autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales sobre estos materiales.

Declaro estar en conocimiento de que la revista adhiere a las normas y códigos de ética internacionales establecidos por el Committee on Publication Ethics, COPE, (<https://publicationethics.org>) para promover la investigación y su publicación. Por lo anterior, asumo que todos los materiales que se presentan están totalmente libres de derecho de autor y, por lo tanto, me hago responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad de Montevideo y a la revista.

Declaro que este artículo es inédito y que no lo he presentado a otra publicación seriada, para su respectiva evaluación y posterior publicación. En caso de que el artículo _____ sea aprobado para su publicación, como autor (a) y propietario (a) de los derechos de autor faculto de manera ilimitada en el tiempo a la Universidad de Montevideo para que incluya dicho texto en la revista, para que pueda reproducirlo, editarlo, distribuirlo, exhibirlo y comunicarlo en el país y en el extranjero por medios impresos, electrónicos, Cd Rom, Internet en texto completo o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro conocer que la versión publicada del artículo se distribuirá en Internet bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). En el caso de que corresponda, dejo personal constancia de que las personas que han trabajado en este artículo aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación. También reconozco todas las fuentes de financiación utilizadas para este trabajo e indico expresamente, si corresponde, el organismo

financiador, y cualquier otro vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses con el trabajo propuesto y así queda registrado en el apartado *Observaciones*.

Como contraprestación por la presente autorización, declaro mi conformidad de recibir un (1) ejemplar del número de la revista en que aparezca mi artículo. Acepto, además, que si son varios los autores del mismo artículo, el investigador principal recibirá un (1) ejemplar y cada coautor un (1) ejemplar.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración a los _____ días del mes de _____ del año _____, en la ciudad de _____.

Nombre, Firma y Documento de Identificación (si son varios autores, cada uno debe firmar).

Observaciones:_____

Normas éticas y conflictos de intereses:

Humanidades adhiere a las normas y códigos internacionales de ética establecidos por el Committee on Publication Ethics, COPE (Guidelines on Good Publication Practice and Code of Conduct, <https://publicationethics.org/resources/code-conduct>)

Los autores reconocen todas las fuentes de financiación utilizadas en sus trabajos e indican expresamente, si corresponde, el organismo financiador, y cualquier otro vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses con el trabajo propuesto.

Detección de Plagio:

La identificación de plagio en el texto es causa de rechazo por parte de la revista *Humanidades*. En caso de detectarse un plagio se comunica al autor el motivo del rechazo de su contribución exponiendo claramente las evidencias del plagio.

Cargos por gestión de artículos:

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo, no cuenta con cargos o tasas por el procesamiento de los artículos (Article Processing Charge [APC]) enviados por los autores. Tampoco se abona tasa alguna por la presentación de los textos al proceso de evaluación.

Envío de originales:

Se aceptarán textos escritos en los siguientes idiomas: español, inglés y portugués. La revista está compuesta por 4 secciones: Estudios, Artículos, Reseñas y Entrevista. Los contenidos sometidos a arbitraje serán los de las secciones: Estudios y Artículos. Las reseñas de libros y el proemio de los estudios tendrán una evaluación de calidad a cargo del Consejo de Redacción.

El nombre del autor (o de los autores) de los escritos remitidos no deberá figurar en el archivo ni en la copia enviada para su evaluación.

En caso de que los textos enviados tengan gráficos o imágenes, éstos se enviarán en un archivo aparte en alta resolución (formato jpg).

La sección Estudios estará compuesta por un máximo de 4 escritos sobre un tema anunciado con la publicación del número precedente de la revista, o a través de otros medios de comunicación académicos.

Los trabajos presentados para la sección *Estudios* deberán incluir:

- 1) Breve curriculum vitae del autor (máximo de 6 renglones), que incluya:
 - a) nombre completo
 - b) identificador único de investigador ORCID (se puede obtener en el siguiente enlace: <https://orcid.org/signin>)
 - c) cargo e institución académica a la que pertenece
 - d) dirección de correo electrónico.
- 2) Título del trabajo en español, inglés y en portugués.
- 3) El texto del trabajo debe tener entre 8.000 y 15.000 palabras (sin contar notas al pie, bibliografía, título y resumen).
- 4) Resumen de 200 palabras como máximo, en español, inglés y en portugués.
- 5) Palabras claves hasta 6, en español, inglés y en portugués.
- 6) Bibliografía al final del texto presentada de acuerdo a las normas de la revista.

La revista podrá incluir asimismo, textos en la sección artículos que responderán o no a sus áreas de estudios.

Los trabajos presentados para la sección *Artículos* deberán adjuntar:

- 1) Breve curriculum vitae del autor (máximo de 6 renglones), que incluya:
 - a) nombre completo

-
- b) identificador único de investigador ORCID (se puede obtener en el siguiente enlace: <https://orcid.org/signin>)
 - c) cargo e institución académica a la que pertenece
 - d) dirección de correo electrónico.
- 2) Título del trabajo en español, inglés y en portugués.
 - 3) El texto del trabajo debe tener entre 6.000 y 10.000 palabras (sin contar notas al pie, bibliografía, título y resumen).
 - 4) Resumen de 200 palabras como máximo, en español, inglés y en portugués.
 - 5) Palabras claves hasta 6, en español, inglés y en portugués.
 - 6) Bibliografía al final del texto presentada de acuerdo a las normas de la revista.

La sección *Reseñas* podrá incluir notas sobre libros de interés en las áreas de estudio de la revista.

Los escritos remitidos deberán contar con toda la información bibliográfica del libro reseñado (título, autor, ciudad, editorial, año y número de páginas) y no excederán las 2.000 palabras. Se adjuntará un breve curriculum vitae del autor (máximo de 6 renglones), que incluya:

- a) nombre completo
- b) identificador único de investigador ORCID (se puede obtener en el siguiente enlace: <https://orcid.org/signin>)
- c) cargo e institución académica a la que pertenece
- d) dirección de correo electrónico.

Plazo de recepción de originales: para el número de junio, hasta el 30 de setiembre anterior; para el número de diciembre, hasta el 31 de marzo anterior.

Normas formales de citado textual:

Las referencias bibliográficas de los textos enviados a **Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo** deben de cumplir con las normas del *Manual de estilo de Chicago* <http://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>, a fin de poder ser presentados al proceso de evaluación. Se tomará el estilo de las Humanidades: notas al pie de página y una bibliografía al final del escrito. La bibliografía consultada debe agregarse al final en orden alfabético bajo el encabezamiento *Bibliografía*.

Para citar un libro:

Nota al pie de página: Nombre y apellido/s del autor, *Título de la obra en cursiva* (lugar de publicación: editorial, año), página/s de donde se toma la cita. Se debe respetar la sangría de primera línea.

Bibliografía (en orden alfabético): Apellido(s), Nombre o nombres. *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: editorial, año. Se debe respetar la sangría francesa.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

- 1 Juan B. Amores Carredano, coord., *Historia de América* (Barcelona: Ariel, 2006), 116.
- 2 Carmen Bernand y Serge Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo. Del Descubrimiento a la Conquista. La experiencia europea 1492-1550* (México: Fondo de Cultura Económica, 1991), 399.

Bibliografía (en orden alfabético):

Amores Carredano, Juan B., coord. *Historia de América*. Barcelona: Ariel, 2006.

Bernand, Carmen, y Serge Gruzinski. *Historia del Nuevo Mundo. Del Descubrimiento a la Conquista. La experiencia europea 1492-1550*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

Cuando se trate de libros con más de tres autores, las notas al pie de página deben incluir el nombre del primer autor seguido por “et al.” En la bibliografía se ponen todos los autores.

Para citar un capítulo o parte de un libro:

Las partes de un libro como capítulos, ponencias de un congreso, prólogos, etc. se citan de la siguiente manera:

Notas al pie de página:

Nombre y apellido/s del autor/es de la parte, “Título de la parte entre comillas”, en *Título de la obra en cursiva*, editores (lugar de publicación: editorial, año), página/s.

Bibliografía en orden alfabético:

Apellido/s, nombre/s del autor/es de la parte. “Título de la parte entre comillas”. En *Título de la obra en cursiva*, editores. Página/s. lugar de publicación: editorial, año.

En las notas citar las páginas específicas. En la bibliografía incluir el rango del capítulo o parte del libro.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Ignacio Arellano, “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”, en *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, ed. Trinidad Barrera (Madrid: Iberoamericana, 2008), 10-11.

Bibliografía (en orden alfabético):

Arellano, Ignacio. “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”. En *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, editado por Trinidad Barrera, 9-29. Madrid: Iberoamericana, 2008.

Para citar un e-book:

Al citar la versión en línea de un libro, agregar la URL como parte de la cita.

Para los libros con derechos de autor consultados a través de una base de datos de bibliotecas comerciales, mencione el nombre de la base de datos comercial en lugar de la URL.

En el caso de libros descargados en un dispositivo, indicar el formato del mismo (EPUB, PDF, por ej.)

Notas al pie de página:

1. Thomas G. Rawski y Lilliam M. Li, eds., *Chinese history in economic perspective* (Berkeley: University of California Press, 1992), 37, <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.
2. Rawski y Li, eds., *Chinese history in economic perspective*, 40.
3. Natalia Olifer y Víctor Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*, (México: McGraw-Hill, 2009), cap. 2, E-Libro.
4. Olifer y Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*, cap. 5.

Bibliografía

Rawski, Thomas G. y Lilliam M. Li, eds. *Chinese history in economic perspective*. Berkeley: University of California Press, 1992. <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.

Olifer, Natalia y Víctor Olifer. *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*. México: McGraw-Hill, 2009. E-Libro.

Para citar un artículo de una revista impresa o electrónica:

En las notas citar las páginas específicas. En la bibliografía incluir el rango de páginas del artículo. Para artículos consultados en línea incluir la URL o la base de datos.

Si el artículo tiene DOI (Digital Object Identified) es preferible incluir este enlace permanente que la URL.

Notas al pie de página:

(Nombre y apellido/s del autor, “Título del artículo entre comillas”, *Título de la revista en cursiva* volumen de la revista (año de publicación): página/s de donde se toma la cita.

Bibliografía:

Apellidos(s), nombre/s del autor. “Título del artículo entre comillas”. *Título de la revista en cursiva* volumen de la revista (año de publicación entre paréntesis): primera página- última página del artículo.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Elena Ruibal, “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* Año 5, n°1 (2005): 62.
2. Frédérique Langue, “Bolivarianismos de papel”, *Revista de indias* 77, n° 270 (mayo-agosto 2017): 359, <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>
3. Peter LaSalle, “Conundrum: a story about reading”, *New England Review* 38, no. 1 (2017): 95, Project MUSE.

Bibliografía (en orden alfabético):

- Langue, Frédérique. “Bolivarianismos de papel”. *Revista de indias* 77, n° 270 (2017): 257-378. <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>
- LaSalle, Peter. “Conundrum: a story about reading”. *New England Review* 38, no. 1 (2017): 95-109. Project MUSE.
- Ruibal, Elena. “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* Año 5, n°1 (2005): 61-71.

Para citar una tesis:

Notas al pie de página:

Nombre y apellido/s del autor, “Título de la tesis” (Tesis doctoral, Tesis de maestría, Tesis de grado, Institución, año), página/s de donde se toma la cita.

1. Carmen Cecilia Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño” (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006), 50.
2. Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño”, 47-48.
3. Pedro Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad al Islam” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013), 414, <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Bibliografía:

Apellidos(s), nombre/s del autor. “Título de la tesis”. Tesis doctoral, Tesis de maestría, Tesis de grado, Institución, año.

Jiménez Castillo, Pedro. “Murcia. De la antigüedad al Islam”. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013. <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Lago de Fernández, Carmen Cecilia. “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006.

Para citar un artículo de prensa:

El nombre del autor (si se conoce) y el título de artículo se citan de forma muy similar a los elementos correspondientes en las revistas.

El mes, el día y el año son los elementos indispensables.

Si el documento se publica en alguna sección, se puede dar el número de sección (por ejemplo, sección 1) o el título (por ejemplo, Nación).

Notas al pie de página:

Nombre y apellido/s del autor, “Título del artículo”, *título del periódico*, día mes, año, sección, URL.

1. László Erdélyi, “Un detective en el virreinato”, *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018, Cultural, <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

2. Erdélyi, “Un detective en el virreinato”.

Bibliografía:

Apellido/s, Nombre/s del autor. “Título del artículo”. *Título del periódico*, día mes, año. Sección. URL.

Erdélyi, László. “Un detective en el virreinato”. *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018. Cultural. <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

Si el artículo no tuviese autor, se coloca en primer lugar el nombre del periódico.

Para citar una entrevista:

Las entrevistas no publicadas se citan en el texto o en notas. Las citas deben incluir los nombres tanto de la persona entrevistada como del entrevistador; información de identificación breve, si corresponde; el lugar o fecha de la entrevista (o ambas,

si se conoce). Agregar si hay una transcripción o grabación disponible y dónde se puede encontrar.

Notas al pie de página:

1. Andrew Macmillan (asesor principal, Investment Center Division, FAO), en entrevista con el autor, setiembre, 1998.
2. Benjamin Spock, entrevista por Milton J. E. Senn, 20 de noviembre, 1974, entrevista 67A, transcripción, Senn Oral History Collection, National Library of Medicine, Bethesda, MD.

Una entrevista que ha sido publicada, transmitida o está en línea, generalmente se puede tratar como un artículo u otro elemento de una publicación periódica. Las entrevistas consultadas en línea deben incluir el URL.

Para citar una página web:

Para citar el contenido original del sitio web se debe de incluir: el título o la descripción de la página específica (si se cita); el título o la descripción del sitio como un todo; el propietario o patrocinador del sitio; y una URL.

También incluya una fecha de publicación o fecha de revisión o modificación. Si no se puede determinar dicha fecha, incluya una fecha de acceso.

Las citas del contenido del sitio web a menudo se pueden limitar a las notas; en trabajos sin notas, pueden incluirse en la bibliografía (citados por el propietario o patrocinador del sitio).

Notas al pie de página:

1. “Biblioteca Universitaria”, Universidad de Montevideo, consultado 7 de enero, 2018, <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>

Para citar una entrada de blog:

Las publicaciones del blog se citan como artículos de prensa en línea.

Las citas incluyen al autor de la publicación; el título de la publicación, entre comillas; el título del blog, en cursiva; la fecha de la publicación; y una URL. La palabra blog se puede agregar entre paréntesis después del título del blog (a menos que la palabra blog sea parte del título).

Las citas de publicaciones de blog a menudo se pueden relegar al texto o a las notas; si se necesita una entrada de bibliografía, debe aparecer debajo del autor de la publicación.

Notas al pie de página:

Nombre y apellido/s del autor, “Título de la entrada”, *título del blog* (blog), día mes, año, URL.

1. Daniela Vairo, “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”, *Biblioteca UM: noticias* (Blog), 19 de abril, 2016, <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>

Cita de cita:

Citar una fuente de una fuente secundaria (“citado en”) se debe evitar, ya que se espera que los autores hayan examinado las obras que citan. Sin embargo, si una fuente original no está disponible, se deben enumerar tanto la fuente original como la secundaria.

Primero se cita la fuente primaria seguido de “citado en” y luego la fuente secundaria.

Notas al pie de página:

1. Manuel Graña González, *La escuela de periodismo* (Madrid: CIAP, 1950) citado en Miguel Angel Jimeno López, *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag* (Pamplona: EUNSA, 1996).

Bibliografía

Graña González, Manuel. *La escuela de periodismo*. Madrid: CIAP, 1950 citado en Miguel Angel Jimeno López. *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag*. Pamplona: EUNSA, 1996.

Citation Norms for Contributors

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo is a journal of Literature, Philosophy and History, published every six months (June and December of each year) by the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Montevideo.

Commitment to the editor and copyright:

Only original content that is not committed to another publication and whose author(s) are in full possession of publishing rights will be published. The submission of the originals to the editor entails that the author or the authors of the collaborations give to **Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo** the reproduction rights of the admitted texts. In turn, cases of co-authorship must be expressly stated, as well as cases in which the author received collaborations, suggestions or comments from third parties.

Notice of copyright:

This Journal is published by the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Montevideo.

The authors who publish in this journal accept the following terms:

The authors retain the copyright and grant the journal the right of first publication of the work under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International license, which allows others to share the work with an acknowledgment of authorship and an acknowledgment of their initial publication in this journal. Authors are allowed and encouraged to publish their work online (in repositories or on their website) after the presentation of this issue of *Humanidades*, as this can generate productive exchanges, as well as a higher citation of the published work (see The Effect of Open Access, <http://opcit.eprints.org/oacitation-biblio.html>).

Privacy statement:

The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the purposes stated by the journal and will not be available for any other purpose or another person.

Arbitration system:

Texts sent by the contributors to the journal of *Humanidades*—without the authorship data—are received by the associate editor, in charge of verifying compliance with the established criteria and standards. If in this first stage of the review process any doubt shall arise, the text is referred to the Editorial Board, which definitively decides about the consultation and communicates the resolution to the associate editor. If a text does not meet the required standards or does not receive approval in any of the stages of the process, the associate editor transfers the decision to the author or authors in the shortest time possible.

The text approved in the first stage goes to anonymous and confidential arbitration—double blind method—, in charge of external evaluators that must be a minimum of two. They will evaluate the scientific and methodological quality of the text that can be object of acceptance, rejection or acceptance with modifications. In the latter case, the associate editor resends the text with the modifications to the author, who can admit the modifications or substantiate a partial discrepancy. When the associate editor receives the text again, he verifies that the modifications suggested by the evaluators have been made or he accepts the discrepancy of the author. It is the associate editor that must confirm if the text goes to the last stage of the process or not, before being incorporated into the intended issue of the journal. The final decision is communicated to the author within a maximum period of eight months from the date of receipt of the text. The associate editor may consider, in some cases, the appropriateness for an evaluator to have an extraordinary time to complete the analysis of the text.

If a notorious discrepancy appears between the evaluators, the associate editor is entitled to request a new evaluation on equal terms with the first two; this third evaluation will define the judgment on the text. All the evaluators are committed to observe the accepted ethical and scientific research norms of universal character. The *Humanidades* journal may specify them in a timely manner. When the issue is published, the authors receive a copy of the corresponding issue of the *Humanidades* journal. Once the article is approved for publication, the author must sign and send the Declaration of Originality of the writing.

Declaration of Originality:

The authors must accept and sign the declaration of originality and send it to the following email address: revistahumanidades@um.edu.uy

Declaration of Originality

Title of work presented: _____

By means of this declaration I certify that I am the author of the work I am presenting for possible publication in HUMANIDADES: Revista de la Universidad de Montevideo (*the journal*) and that its content is original and the result of my personal intellectual contribution. None of the data presented in this work has been plagiarized, invented, manipulated or distorted. I accept that the identification of plagiarism in the text is a reason for rejection by the journal and that if a plagiarism is detected, the reason will be communicated. All data, figures, tables, photographs and references to previously published materials are duly identified with their respective credits and included in the bibliographic notes and citations, as well as unpublished data obtained through verbal or written communication. I also have the proper authorizations of those who own the copyrights on these materials.

I declare to be aware that the journal adheres to the international standards and codes of ethics established by the Committee on Publication Ethics, COPE, (<https://publicationethics.org>) to promote research and its publication. Therefore, I assume that all presented materials are completely free of copyright and, as a result, I am the only responsible for any litigation or claim related to intellectual property rights, exempting the Universidad de Montevideo and *the journal*.

I declare that this article is unpublished and that I have not submitted it to another serial publication, for its respective evaluation and subsequent publication. In the event that the article _____ is approved for publication, as author and owner of the author's rights, I authorize the Universidad de Montevideo to include this text in the journal with no limits in time, so that it can be reproduced, edited, distributed, displayed and communicated in the country and abroad by print, electronic format, CD-ROM, Internet, in full text or any other means known or unknown.

I declare to know that the published version of the article will be distributed on the Internet under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). In the applicable cases, I leave personal evidence that the people who have worked on this article approved its final version and agree to its publication. I also acknowledge all sources of funding used for this work and expressly indicate, if appropriate, the funding agency, and any other commercial, financial or private link with persons or institutions that may have an interest in the proposed work and this is properly stated in the *Observations* section.

As consideration for this authorization, I declare my consent to receive one (1) copy of the issue of the journal in which my article appears.

I also accept that if there are several authors of the same article, the principal investigator will receive one (1) copy and each coauthor one (1) copy. For proof of the above, I sign this declaration on the ____ days of the month of _____ of the year _____, in the city of _____.

Name, Signature and ID Document (if there are more than one author, every author needs to sign). _____

Observations: _____

Ethical codes and conflicts of interest:

Humanidades adheres to the international standards and codes of ethics established by the Committee on Publication Ethics, COPE (Guidelines on Good Publication Practice and Code of Conduct, <https://publicationethics.org/resources/code-conduct>).

The authors acknowledge all sources of funding used in their work and expressly indicate, when appropriate, the funding agency and any other commercial, financial or private link with persons or institutions that may have interests with the proposed work.

Plagiarism Detection:

The identification of plagiarism in the text is a reason for rejection by *Humanidades* journal. If plagiarism is detected, the author is informed of the reason for the rejection of his contribution, with the evidence of plagiarism clearly stated.

Charges for processing articles:

Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo, does not have charges or fees for the processing of articles (Article Processing Charge [APC]) sent by the authors. There is no fee paid for the presentation of the texts to the evaluation process either.

Sending the originals:

Written texts will be accepted in the following languages: Spanish, English and Portuguese.

The journal is composed of 4 sections: Studies, Articles, Reviews and Interview.

The contents submitted to arbitration will be those of the following sections: Studies and Articles.

The books' reviews and the prologue of the studies will have a quality assessment performed by the Editorial Board.

The name of the author (or authors) of the submitted texts must not appear in the file or in the copy sent for evaluation. In the cases that the texts sent have graphics or images, they will be sent in a separate file in high resolution (jpg format).

The Studies section will be composed of a maximum of 4 writings on a subject announced in the publication of the previous issue of the journal, or through other academic media. The works presented for the Studies section should include:

- 1) Short curriculum vitae of the author (maximum of 6 lines), including:
 - a) Full name
 - b) Unique identifier of researcher ORCID (can be obtained in the following link: <https://orcid.org/signin>)
 - c) Position and academic institution to which the researcher belongs.
 - d) Email address.
- 2) Title of the work in English and Spanish.
- 3) The text of the work must have between 8,000 and 15,000 words (without counting footnotes, bibliography, title and summary).
- 4) Summary of a maximum of 200 words, in Spanish and English (Abstract).
- 5) Key words (up to 6), in Spanish and English.
- 6) Bibliography at the end of the text presented in accordance with the citation norms of the journal.

The journal may also include texts in the Articles section that will relate or not to their areas of study.

The works submitted for the *Articles* section must attach:

- 1) Short curriculum vitae of the author (maximum of 6 lines), including:
 - a) Full name
 - b) Unique identifier of researcher ORCID (can be obtained in the following link: <https://orcid.org/signin>)

-
- c) Position and academic institution to which the researcher belongs.
 - d) Email address.
- 2) Title of the work in Spanish and English.
 - 3) The text of the work must have between 6,000 and 10,000 words (without counting footnotes, bibliography, title and summary).
 - 4) Summary of a maximum of 200 words, in Spanish and English (Abstract).
 - 5) Key words (up to 6), in Spanish and English.
 - 6) Bibliography at the end of the text presented in accordance with the citation norms of the journal.

The *Reviews* section may include notes on books of interest in the areas of study of the journal. The submitted works must have all the bibliographic information of the reviewed book (title, author, city, publisher, year and number of pages) and shall not exceed 2,000 words. A short curriculum vitae of the author (maximum of 6 lines) must be attached, including:

- a) Full name
- b) Unique identifier of researcher ORCID (can be obtained in the following link: <https://orcid.org/signin>)
- c) Position and academic institution to which the researcher belongs.
- d) Email address.

Deadline for receipt of originals: for the June issue, until the previous 30th of September; and for the December issue, until the previous March 31st.

Formal norms of quoted text:

The bibliographical references of the texts sent to Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo must comply with the standards of the Chicago Style Manual <http://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>, in order to be presented to the evaluation process. The style taken will be the one of Humanities: footnotes and a bibliography at the end of the text. The bibliography consulted should be added at the end in alphabetical order under the heading *Bibliography*.

To quote a book:

Footnote: Name and surname(s) of the author, *Title of the work in italics* (place of publication: publisher, year), page(s) from where the citation is taken. The first indentation line must be respected.

Bibliography (in alphabetical order): Surname(s), Name or names. *Title of the book in italics*. Place of publication: editorial, year. The hanging indent must be respected.

Examples:

Footnotes:

1 Juan B. Amores Carredano, coord., *Historia de América* (Barcelona: Ariel, 2006), 116.

2 Carmen Bernand y Serge Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo. Del Descubrimiento a la Conquista. La experiencia europea 1492-1550* (México: Fondo de Cultura Económica, 1991), 399.

Bibliography (in alphabetical order):

Amores Carredano, Juan B., coord. *Historia de América*. Barcelona: Ariel, 2006.

Bernand, Carmen, y Serge Gruzinski. *Historia del Nuevo Mundo. Del Descubrimiento a la Conquista. La experiencia europea 1492-1550*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

When citing books with more than three authors, the footnotes should include the name of the first author followed by “et al.” All authors are included in the bibliography.

To quote a chapter or a part of a book:

The parts of a book such as chapters, conference papers, prologues, etc. should be quoted as follows:

Footnotes:

Name and surname(s) of the author(s) of the cited part, “Title of the part in quotation marks”, in *Title of the work in italics*, editors (place of publication: publisher, year), page(s).

Bibliography in alphabetical order:

Surname, name(s) of the author(s) of the cited part. “Title of the part in quotation marks”. In *Title of the work in italics*, editors. Page(s). Place of publication: editorial, year.

In the notes, mention the specific pages. In the bibliography include the rank of the chapter or part of the book cited.

Examples:

Footnotes:

1. Ignacio Arellano, “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”, en *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, ed. Trinidad Barrera (Madrid: Iberoamericana, 2008), 10-11.

Bibliography in alphabetical order:

Arellano, Ignacio. “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”. En *Herencia cultural de España en América*. Siglos XVII y XVIII, editado por Trinidad Barrera, 9-29. Madrid: Iberoamericana, 2008.

To quote an e-book:

When citing the online version of a book, add the URL as part of the quote.

For books that are copyrighted through a commercial library database, mention the name of the commercial database instead of the URL.

In the case of books downloaded on a device, indicate the format of the device (EPUB, PDF, for example).

Footnotes:

1. Thoffias G. Rawski y Lilliam M. Li, eds., *Chinese history in economic perspective* (Berkeley: University of California Press, 1992), 37, <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.
2. Rawski y Li, eds., *Chinese history in economic perspective*, 40.
3. Natalia Olifer y Víctor Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*, (México: McGraw-Hill, 2009), cap. 2, E-Libro.
4. Olifer y Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*, cap. 5.

Bibliography

Rawski, Thomas G. y Lilliam M. Li, eds. *Chinese history in economic perspective*. Berkeley: University of California Press, 1992. <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.

Olifer, Natalia y Víctor Olifer. *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*. México: McGraw-Hill, 2009. E-Libro.

To quote an article from a printed or electronic journal:

In the notes, mention the specific pages. In the bibliography include the rank of article. For articles consulted online include the URL or the database.

If the article has DOI (Digital Object Identified) it is preferable to include this permanent link than the URL.

Footnotes:

(Name and Surname(s) of the author(s), “Title of the article in quotation marks”, in *Title of the journal in italics*, volume of the journal (year of publication): page(s) from where the quote is taken.

Bibliography:

Surname(s), name of the author. "Title of the article in quotation marks". *Title of the journal in italics* volume of the journal (year of publication between brackets): first page - last page of the article.

Examples:

Footnotes:

1. Elena Ruibal, Alonso Quijano, vencedor de sí mismo", *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* Año 5, n°1 (2005): 62.
2. Frédérique Langue, "Bolivarianismos de papel", *Revista de indias* 77, n° 270 (mayo-agosto 2017): 359, <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>
3. Peter LaSalle, "Conundrum: a story about reading", *New England Review* 38, no. 1 (2017): 95, Project MUSE.

Bibliography (in alphabetical order):

Langue, Frédérique. "Bolivarianismos de papel". *Revista de indias* 77, n° 270 (2017): 257-378. <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>

LaSalle, Peter. "Conundrum: a story about reading". *New England Review* 38, no. 1 (2017): 95-109. Project MUSE.

Ruibal, Elena. "Alonso Quijano, vencedor de sí mismo". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* Año 5, n°1 (2005): 61-71.

To quote a thesis:

Footnotes:

Name and surname(s) of the author, "Title of the thesis" (Doctoral thesis, Master's thesis, Bachelor's thesis, Institution, year), page(s) from where the quote is taken.

1. Carmen Cecilia Lago de Fernández, "Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño" (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006), 50.
2. Lago de Fernández, "Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño", 47-48.
3. Pedro Jiménez Castillo, "Murcia. De la antigüedad al Islam" (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013), 414, <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Bibliography:

Surname(s), name of the author. "Title of the thesis". Doctoral thesis, Master's thesis, Bachelor's thesis, Institution, year.

Jiménez Castillo, Pedro. "Murcia. De la antigüedad al Islam". Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013. <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Lago de Fernández, Carmen Cecilia. "Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006.

To quote a press article:

The name of the author (if known) and the title of the article are cited in a very similar way to the corresponding elements in the journals.

The month, the day and the year are indispensable elements.

If the document is published in any section, you can give the section number (for example, Section 1) or the title (for example, Nación).

Footnotes:

Name and surname(s) of the author, "Title of the article", *Title of the newspaper*, day month, year, section, URL.

1. László Erdélyi, "Un detective en el virreinato", *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018, Cultural, <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.
2. Erdélyi, "Un detective en el virreinato".

Bibliography

Surname(s), name of author. "Article title". *Title of the newspaper*, day, month, year. Section. URL.

Erdélyi, László. "Un detective en el virreinato". *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018. Cultural. <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

If the article does not have an author, the name of the newspaper goes first.

To quote an interview:

Unpublished interviews are cited in the text or in notes. Quotes should include the names of both, the interviewed and the interviewer; a Brief identification information, if applicable; the place or date of the interview (or both, if known). Add, if possible, a transcript or available recording and where it can be found.

Footnotes:

1. Andrew Macmillan (asesor principal, Investment Center Division, FAO), en entrevista con el autor, setiembre, 1998.
2. Benjamin Spock, entrevista por Milton J. E. Senn, 20 de noviembre, 1974, entrevista 67A, transcripción, Senn Oral History Collection, National Library of Medicine, Bethesda, MD.

An interview that has been published, transmitted or is available online can usually be treated as an article or another element of a periodical publication. The interviews consulted online must include the URL.

To quote a web page:

To quote the original content of a website the following should be included: the title or description of the specific page (if cited); the title or description of the site as a whole; the owner or sponsor of the site; and a URL.

Also include a publication date or date of revision or modification. If this date cannot be determined, include an access date.

Citations of website content can often be limited to notes; in works without notes, they can be included in the bibliography (cited by the owner or sponsor of the site).

Footnotes:

1. “Biblioteca Universitaria”, Universidad de Montevideo, consultado 7 de enero, 2018, <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>

To quote a blog post:

Blog posts are cited as online press articles.

Citations include the author of the publication; “the title of the publication”, in quotation marks; *the title of the blog, in italics*; the date of publication; and the URL. The word *blog* can be added in parentheses after the blog title (unless the word *blog* is part of the title). Citations from blog posts often can be relegated to the text itself or the footnotes; if a bibliography entry is needed, it must appear below the author of the publication.

Footnotes:

Name and Surname(s) of the author, “Title of the entry”, *title of the blog* (blog), day, month, year, URL.

1. Daniela Vairo, “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”, *Biblioteca UM: noticias* (Blog), 19 de abril, 2016, <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>

To quote a quote:

Citing a source from a secondary source (“cited in”) should be avoided, since the authors are expected to have examined the works they cite. However, if an original source is not available, both the original and the secondary sources must be listed.

First the primary source is cited followed by “cited in” and then the secondary source.

Footnotes:

1. Manuel Graña González, *La escuela de periodismo* (Madrid: CIAP, 1950) citado en Miguel Angel Jimeno López, *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag* (Pamplona: EUNSA, 1996).

Bibliography

Graña González, Manuel. *La escuela de periodismo*. Madrid: CIAP, 1950 citado en Miguel Angel Jimeno López. *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag*. Pamplona: EUNSA, 1996.

PROEMIO

Una historia posible de las infancias en América

Laura Osta / Silvana Espiga

ESTUDIOS

Infancia, cultura y sociedad

Recortes fugaces de una experiencia. Ser niñas en el mundo colonial de Buenos Aires y su campaña: un enfoque micro desde las fuentes judiciales

Lucía Lionetti

Internación, experimentación pedagógica y vivencias en el Politécnico Elemental de Menores Alcibiades Vicencio. Chile, 1929-1974

Jorge Rojas Flores

Infancia y violencia: los robachicos en las historietas para adultos en México (1945-1950)

Susana Sosenski

ARTICULOS

A sesenta años del psiquismo fetal. La infancia como portal

Silvana Darré

Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI

Absalón Jiménez Becerra

Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar

Carolina Clavero

RESEÑAS

Infancias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas,

Ponta Grossa: Todopalavra, 2018

Silvia Maria F. Arend, Esmeralda Blanco B. De Moura, Susana Sosenski

[Facundo Álvarez Constantín]

Alpagartas contra libros: el escritor y las masas en la literatura del primer peronismo (1945-1955). Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2017

Javier de Navascués

[Carolina Cerrano]

ENTREVISTA

Experiencias, reflexiones y consejos de “un viejo y serio historiador” a las nuevas generaciones

Thomas Whigham

[Carolina Cerrano]

