

()

La ilustración perdida

Magisterio y vida cotidiana La labor de Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso

Gerardo Garay Montaner

La ilustración perdida

La ilustración perdida

Magisterio y vida cotidiana La labor de Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso

Gerardo Garay Montaner

Sobre el autor:

Gerardo Garay Montaner (Nueva Palmira, 1975). Es docente de filosofía y licenciado en educación. Sus investigaciones de maestría, doctorado y posdoctorado se ocupan de los aportes de grupos y figuras de origen anarquista a la cultura uruguaya.

© 2021, Gerardo Garay Montaner — gerardo.garay@gmail.com

Primera edición, febrero de 2021

Diseño
Santiago GILLES — gilles.santiago@gmail.com

Ilustración de cubierta frontal Alejandro RODRÍGUEZ JUELE — arodriguezjuele@gmail.com

ISBN: 978-9915-40-336-6

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma, ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electróptico, por fotocopia o cualquier otro medio conocido o por conocer, sin el permiso previo por escrito del autor.

Dedicatoria

A Nevio Campos y Julieta Wagner de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (BR), en agradecimiento por el apoyo brindado.

Índice

Prólogo	9
Prefacio	19
Labores diarias de un director	25
Cansado de "hacer" anarquistas	41
Vino nuevo y odres viejos	49
Dificultades con los docentes	63
Dificultades con las autoridades	79
Dificultades con el «plan»	91
Escuela antidogmática	111
Fuentes	139
Referencias bibliográficas	142

Prólogo

Agapo Luis Palomeque

-Ī-

En 1930, en los ámbitos académicos se discutió la paternidad y vigencia de la aplicación en el Uruguay de las denominadas *Escuelas Nuevas, Escuelas Activas* o también *Escuelas Libres*, cuyo inspirador fue el pedagogo belga Ovidio Decroly.

¿Cuál era la situación de la enseñanza Primaria en la época? Las escuelas privadas, en dos décadas, habían crecido unos 500 alumnos, totalizando en el país una matrícula del orden de 20.890; en tanto que la escuela pública en el mismo lapso había crecido en 88.240 educandos, alcanzando una matrícula de 157.374 alumnos.

Santín Carlos Rossi, recién designado para presidir el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, había expresado, en un reportaje del diario *El Día*, que con su gestión se había inaugurado

[...] una nueva orientación técnica [...], lo que se define con el nombre de Escuela Activa, en la que no es el maestro el

único que trabaja mentalmente, sino que el niño trabaja tanto o más que el educador que conduce.

Y en su discurso inaugural había afirmado que "la escuela de Varela ya no puede conformarnos", que nuestro país "había entrado en la edad creadora", y que se debía formar "mentalidades aptas" para la nueva época, creando "una escuela moldeada en la vida para la vida".

Eduardo Acevedo Vásquez, su antecesor en el cargo, respondió a Rossi sosteniendo que "la escuela vareliana es la misma escuela activa o escuela nueva que pregonan los pedagogistas del siglo actual". Afirmaba que, siguiendo a Varela, la escuela primaria debía ser "esencialmente educadora y subsidiariamente instructora". Respecto al plan vareliano, expresaba que "bastaría mantenerlo en su integridad, para que nuestra escuela común nada tenga que envidiar a las mejores del mundo".

No se redujo a este dúo la discordancia. Enriqueta Compte y Riqué, tres años antes, había reivindicado la creación de su Jardín de Infantes (que fue el único en Uruguay durante medio siglo), como el primero en haber reaccionado "contra las prácticas seculares de la disciplina rígida". Ese Jardín comenzó a funcionar en 1892, "tres años después que la primera Escuela Nueva [y] un año después que la segunda" (ambas de Inglaterra). Al igual que ellas, en el Jardín de Compte y Riqué se trataba de

[...] conseguir la evolución de las aptitudes con toda la libertad posible; desean que el espíritu no encuentre trabas

¹ Anales de Instrucción Primaria, ejemplar correspondiente a abril, mayo y junio de 1931, pp. 261 ss.

para culminar en su justo destino; que el cuerpo, paralelamente, acompañe la actividad mental bien nutrido; quieren, en fin, seguir a Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, afirmando su obra sobre la base del conocimiento científico [...], investigando la naturaleza humana, especialmente en el período que pertenece a la vida del niño"².

Finalmente, encontramos a quienes sostuvieron que dicha modalidad pedagógica se introdujo a partir de 1925, con las Escuelas Experimentales de Las Piedras (a cargo de Sabas Olaizola), de Progreso (que dirigía Otto Niemann) y luego de Malvín (siguiendo las enseñanzas de Clemente Estable), o quizás más atrás, con las Escuelas Experimentales de Vaz Ferreira a comienzos del siglo XX)³.

Aun recogiendo su inspiración en la metodología de Ovidio Decroly, cada una de las Escuelas Experimentales de la década de 1920 tenía peculiaridades didácticas que las distinguían. Sabas Olaizola describió con bastante aproximación lo que tenían en común:

Autora citada. El Jardín de Infantes de Montevideo en su relación con las escuelas Libres, Activas o Nuevas. En Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, junio de 1927, pp. 449 ss.

³ En 1925, a iniciativa de Luisa Luisi, vocal del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal se había autorizado a un número determinado de escuelas para organizar los "programas, horarios y métodos que consideren más convenientes para la educación infantil". Esa novedad ya se había puesto en práctica a partir de 1901, y con la misma finalidad, con un proyecto de Carlos Vaz Ferreira, vocal de la Dirección General de Instrucción Pública, aprobado por ésta en 1902 y con la firma del Presidente José Batlle y Ordóñez en 1903. Esa modalidad fue aplicada en cuatro escuelas de Montevideo.

Transformación del ambiente escolar en un lugar de vida activa y dichosa para el niño, donde pueda este hallar parte del mundo de su experiencia y nuevos estímulos para enriquecerla; coordinación del saber con la vida concreta del alumno; conexión de la enseñanza con el interés del estudiante; proximidad de la naturaleza y abundantes actividades aplicadas; respeto de la personalidad del educando y estímulo a sus aptitudes creadoras; vida social organizada; educación estética; estudio del niño; vinculación del hogar y el medio social, etc."⁴.

Emilio Verdesio anota que de los tres ensayos de aplicación decroliana, es en el de Otto Niemann que se advierte más libertad:

[...] Se valió del método con más libertad, introdujo manualidades útiles para los que viven en el medio rural y, como Freinet en Francia, utilizó la imprenta como medio de enseñanza"⁵.

Así lo confirma el propio Niemann en Las escuelas libres (1927), en fragmento que el profesor Gerardo Garay transcribe: "Me tomé la libertad de continuar ensayando, con mayor amplitud, procedimientos activos, sobre la base de una educación integral y adaptados al medio rural en que mi escuela se desenvuelve".

⁴ Sabas Olaizola. *Renovación pedagógica de la escuela nacional*. Montevideo, 1943, pp. 25-26.

⁵ Emilio Verdesio. Génesis del Educación Uruguaya. Montevideo, Imprenta Nacional, 1932.

Como se verá, la atenta lectura del texto que prologamos, muestra mucha más riqueza que eso.

-II-

El estudio de la historia de nuestro pasado educacional, bien merece la calificación de *cenicienta de la historiografia*, con que Héctor Rubén Cucuzza calificara a esa especialidad científica en el II Congreso Internacional de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en la Universidad Estadual de Campinas, en 1994.

[...] ¿Por qué causas –se preguntaba– la historia de la educación había sido relegada al registro de las efemérides escolares, a la construcción de biografías de educadores modelo, a la descripción de las políticas estatales, de sus leyes y reglamentos?⁶.

En Uruguay, a la escasez temática denunciada por Cucuza se agregó la carencia de estudios. Durante años, documentos relevantes de nuestra historia educacional durmieron archivados. Se ignoraron procesos, instituciones, ideas, protagonistas. Hasta José Pedro Varela corrió esa suerte⁷. Sabas Olaizola llegó a decir y con razón, que el Reformador había tenido "más defensores incondicionales que intérpretes y más

⁶ Autor citado (comp.). Prólogo a Historia de la educación en debate. Universidad de Buenos Aires, IICE, 1996.

⁷ No nos referimos a la diatriba, como el conocido "Varela tránsfuga" de Prudencio Vázquez y Vega y de José Batlle y Ordóñez de 1885, sino al hecho de que numerosos documentos varelianos de no muy difícil acceso, fueron desatendidos hasta hace muy poco tiempo.

admiradores que discípulos". También sus colaboradores fueron olvidados (Emilio Romero, Jacobo Varela, Juan Vicente Villalba, Francisco Antonio Berra, Carlos María de Pena, Domingo Aramburú, Juan Manuel de Vedia, Alberto García Lagos, Eliseo F. Outes, Roldós y Pons, Álvarez y Pérez, Balparda, etc)8. Entre los antecesores, quedó también ignorada hasta pocos años atrás la producción de Juan Manuel Bonifaz, Joaquín Requena, Juan Francisco Giró, José María Reyes, Eduardo Acevedo Maturana, Agustín de Vedia, etc.

Afortunadamente en los últimos decenios se ha venido verificando una saludable reacción, con progresivo incremento de la exploración histórico-pedagógica y paulatino ritmo de publicaciones sobre los temas educacionales y culturales del pasado uruguayo.

La esmerada investigación del profesor Gerardo Garay sobre el maestro Otto Niemann y su obra, se inscribe en esa dirección y constituye uno de sus óptimos frutos.

-III-

Lo primero que debo destacar es que el texto del profesor Garay **está bien escrito**. Sobrio, cuidadoso, despejado de aderezos inútiles, su estilo manifiesta sin ambigüedades lo que el autor quiere expresar, y otorga claridad al lector.

La claridad –anotaba Ortega y Gasset– es la cortesía del filósofo. Más bien el deber, y de todo escriba, agregaría yo, teniendo presente la confusión del momento pedagógico actual, en el que se conjuntan, por un lado, el predominio del

⁸ Alfredo Vásquez Acevedo es la excepción, por haberle dedicado tres sustanciosos volúmenes la investigadora María Julia Ardao.

ansia atenta a la primicia (ya en el siglo XVII Francis Bacon criticaba que la magia de la novedad pretendía eclipsar a la fuerza de la verdad), y por otro una paulatina inhabilidad de las recientes generaciones para la lectura en profundidad.

Un segundo mérito es la modalidad de la investigación practicada. Luis Alberto de Herrera en 1910 asociaba el exceso de abstracciones con lo que denominaba la soberbia bachillera. Garay prescindió de las generalidades que han debilitado el valor de tantas investigaciones en la materia. Fue al hecho vivo, concreto, irreductiblemente originario. Escudriñó, con la misma obstinación que el maestro cuya personalidad nos describe, 2.300 páginas del Libro Diario escolar, para hallar, siguiendo las huellas de Lefevbre y con palabras de Alicia Lindón, "el contenido implícito e inexplorado de lo cotidiano y valorarlo". Buscó, en la reconditez de la vida más íntima de la escuela, los hechos—los porfiados hechos, de que hablaba William James— en su desnuda singularidad.

La escritura diaria —escribe el autor, refiriéndose al Libro Diario de la escuela— no es el 'residuo' de la historia, ni el momento desolador que asalta a esos pobres bufones al término de su representación, cuando regresan al carromato, borran la sonrisa de su rostro, dejan a un lado las lentejuelas y se sumergen de regreso en la opacidad de la vida cotidiana.

Ese bucear en lo cotidiano le permitió a Garay **descubrir un panorama bien distinto** al que solemos percibir desde una perspectiva foránea y por lo tanto superficial. El enfoque habitual (sin penetrar en la intimidad del ámbito educacional) suele ser trivial e infundado, y por lo tanto disímil de lo real, sobre todo cuando estamos frente a una escuela que, a impulsos de un educador excepcional, marcó un hito en la historia de la educación vernácula.

No es ocioso señalar que este trabajo también pone de manifiesto la sólida formación académica de su autor. No hay ostentación presuntuosa del bagaje teórico asimilado, ni inoportuna actitud de suficiencia. Por el contrario, se vislumbra, sí, una sana cautela —de raigambre científica— en los juicios emitidos. Una atenta disposición permite advertir, en los intersticios del relato, la consistencia de un trasfondo cognoscitivo que afirma la sensatez de la convicción y le da autenticidad y certeza.

Respecto de Otto Niemann y su ejecutoria, explicita el autor cuál fue su propósito inicial:

Quiero saber el desarrollo de su vida. ¿Dónde y cómo vivió Niemann y su familia? ¿Cómo empleaba su tiempo? ¿Cuáles eran sus costumbres, sus devociones, sus métodos, sus instrumentos de trabajo, sus obsesiones, su papel en la evolución de las técnicas de enseñanza? ¿Cómo se vinculó con el resto de los docentes? ¿Qué conflictos tuvieron? ¿Cómo lidió con las autoridades? ¿Cómo reaccionó la comunidad ante las intervenciones y requerimientos de los docentes?

El **haber cumplido íntegramente ese propósito**, configura un relevante mérito adicional del trabajo del autor.

Las innovaciones educativas -sostiene, resaltando el papel gravitante de la decisión individual-, no surgen directamente de las condiciones objetivamente determinables que operan en la sociedad, son mucho más que la respuesta mecánica a las exigencias de los engranajes de producción. El caso de la escuela de Progreso lo prueba. Las variaciones presupuestales, los cambios de gobierno, las modificaciones de las directrices de los mandos medios tuvieron su influencia, pero también en no menor medida, la voluntad de los sujetos responsables, sus iras y antipatías, sus obsesiones, los ideales que defendieron, sus orgullos y mezquindades".

Las abundantes transcripciones, sobre todo las del Libro Diario, que aparecen en el texto que prologamos, además de ilustrar en forma óptima los aspectos conceptuales expuestos, le agregan al mismo un **atractivo adicional que incita a continuar la lectura**.

En definitiva, el profesor Gerardo Garay nos ha dado un ejemplo de **investigación cuya modalidad resulta digna de imitar**, y con un lenguaje diáfano, comprensible e interesante, nos ha descubierto la personalidad fascinante del educador Otto Niemann, quien a despecho de obstáculos de diverso origen que lo asediaron (padres hostiles, autoridades incomprensivas, intereses rivales en la enseñanza, docentes omisos o ineptos, dificultades edilicias, etc.), logró realizar obra perdurable para enseñanza de las generaciones.

Este libro nos ilustra en forma precisa e inmejorable sobre ello

Prefacio

> Los pintores que van a dibujar un paisaje deben estar en las montañas, para que los valles se descubran a sus miradas de un modo claro, distinto, completo y perfecto. Pero también ocurre que únicamente desde el fondo de los valles pueden ver las montañas bien, y en toda su extensión. (Machiavelli, El Príncipe).

Ya no nos sentimos herederos del árbol del conocimiento propuesto por la Enciclopedia de Diderot y D'Alembert, esa "máquina de guerra" contra la ignorancia, según la expresión de John Lough. Sucede que los árboles son verticales, nos dice Deleuze, tienen raíces profundas que no los dejan moverse; las cosas que están en la base son su principio y justificación de solidez, poseen una jerarquía y una ramificación claramente subordinada. Las plantas rizomáticas, por el contrario, no tienen principio ni fin, crecen horizontalmente; para trasplantarlas, es posible tomarlas por cualquier parte y crecen, ahí, donde puedan. Su característica saliente es la movilidad, justamente, porque carecen de verticalidad.

Este sentido horizontal, en red, en el que todos los puntos se tocan, tiene, en la utilización contemporánea de las herramientas de la comunicación, una característica: la celebración de la aceleración, la autocomplacencia en la velocidad.

El sentido del crecimiento vertical, que nos proponían las imágenes de la baja edad media y que maduraron con el proyecto ilustrado: "enanos en hombros de gigantes", *Gargantúa*, *Pantagruel*, etc, o las metáforas de la nutrición,

distan bastante de la excitación constante de hoy y de los estímulos narcotizados de las redes de información. El proyecto de la ilustración había puesto su esfuerzo en un crecimiento que poseía un sentido de emancipación: salir de la minoría de edad, romper con la tutela de las instituciones, con el fatalismo del cosmos, es decir, *formar* un ser humano y proveerle las condiciones necesarias para su autonomía. La educación ocupó un papel fundamental y la narración historiográfica tuvo su protagonismo, haciéndonos conscientes de que, según la hermosa expresión de Lucien Febvre, "somos herederos de un esfuerzo infinito" (1970, p. 168). Las referencias alimenticias se poblaron también de imágenes agrícolas, tan antiguas como la acción de trabajar la tierra: hay que *cultivarse*; educar es como cuidar una planta, decía Comenio: en la acción cotidiana no puede percibirse, pero la planta crece sin que podamos verla. Después del riego y del cuidado, en periodos de tiempo más extensos, será posible percibir sus frutos.

Este estandarte de la ilustración, largamente acuñado y preparado en el viejo continente, pero precipitado en el último cuarto del siglo XIX en el Uruguay con una rapidez inusitada, está en crisis; es la moda. Quedó evidenciado en un encuentro reciente⁹; buena parte de los docentes y profesionales de la educación, en el momento de referirse a la tradición educativa en este país, hicieron hincapié en la "intencionalidad ideológica", "intereses de clase", en la necesidad de fabricar un sistema cultural que justifique la "selección" y explotación de una humanidad de "primera", sobre una humanidad de "segunda". Las instituciones jugaron su papel, especialmente a través de la divulgación de conocimientos "disciplinarios",

⁹ Coloquio Nacional: *La repetición escolar y sus clivajes. Aportes a la reflexión pedagógica.* Montevideo, 14 de noviembre de 2018.

"clasificadores", "universalistas", "aristocráticos", "jerarquizadores"; es decir, *innecesariamente eruditos*.

La tradición obrera revolucionaria en nuestro país profundizó las huellas de sus pares europeos y exigió con todas sus fuerzas el máximo de integración a las oportunidades educativas y la mayor calidad en los aprendizajes; no se planteó la disyuntiva entre socializar tímidamente a cambio de bajar las expectativas y exigencias. Tolstoi criticó a los filántropos de su escuela - que le pedían que no les enseñara tantas cosas a los hijos de los campesinos-, diciéndoles: "no tenemos derecho de sepultar los tesoros de la humanidad". En el orfanato Prévost, dirigido por Paul Robin, en La Colmena de Sebastian Faure, en las colonias de Makarenko, un puñado de humanidad sobrante, miserable, "in-educable", aprendía ávidamente y sin restricciones. No faltó coraje y como resultado, tal como ha señalado insistentemente Phillipe Meirieu, los grandes adelantos en la pedagogía vinieron históricamente de la mano de quienes presentaron a los educadores obstinados una masa de población condenada a la ignorancia. Los educadores, sin embargo, se obstinaron: es posible hacer algo, no debemos sepultar los talentos de la humanidad en el suelo de la ignorancia o la mezquindad.

Este ensayo pretende narrar la historia de una obstinación. Estamos demasiado acostumbrados a conformarnos con poco, especialmente en educación, por eso nos resulta extraña la figura de este director; su nombre: Otto Niemann (1888-1958); sus gestos: vehementes, nos parece que cargaron con demasiada energía sobre asuntos sin importancia. Nos sentimos alejados de sus preocupaciones, de su lenguaje, de la orgullosa seguridad de sus propósitos; lo sentimos ajeno.

En 1918 Niemann proyectó una conferencia sobre los "ideales" que debían orientar y regir el magisterio; su título de

"maestro" de enseñanza elemental había sido expedido pocos meses antes. Una crítica solapada le hizo desistir de la idea. Cuatro años más tarde -otra vez la obstinación- concretó su aspiración. El tiempo en el ejercicio de la docencia no otorgaba crédito suficiente, pero nadie podía afirmar que tomaba la palabra en nombre de principios abstractos, sin haber "pisado la escuela". Lejos de apagar su entusiasmo, reafirmó su compromiso; la suerte de la humanidad está inexorablemente ligada al éxito que tengamos con nuestros proyectos educativos: "noto que una luz misteriosa me alumbra cada vez más, y que mi corazón late al unísono con los dolores y los placeres puros de la humanidad entera" (Niemann, 1922, p. 41). Es la voz de un predicador más que la de un militante: "Principios", "ideales", "pureza"; pero la trascendencia no olía a incienso ni provenía de la mortecina iluminación de los templos; era el reflejo de la ilustración secular que impregnó a la sociedad europea desde el siglo XVII y que no dejaba de propagarse, extendiendo sus reivindicaciones a otros sectores sociales.

Por eso, un tipógrafo apenas adolescente, autodidacta, en este rincón del mundo, podía citar a Kant y sus ideas reguladoras en una revista dirigida a obreros, y concebir la educación como el único "factor de evolución" de la humanidad (Niemann, 1909). Actúa de tal modo que tus actos sean tomados como ejemplo por la humanidad entera, parecería decir su *imperativo categórico*; por eso escribió con pasión en un libro que pocos leerían. Aunque tuviera la certeza de que nadie recorrería sus páginas, debía ser escrito de ese modo, refiriendo a cada paso las dificultades y logros de realización; una *poiética* apenas perceptible entre los intersticios del sistema: los conflictos personales, las fatigas de lidiar siempre con medios materiales insuficientes, la conciencia de que la producción cultural debe llevarse adelante desde el lugar en el que uno se

encuentra, desestimando los 'centros' de irradiación. 'Tácticas' -en el sentido que otorgó de Certeau (2000, p. XLIX y ss)- que permitió erigir un 'lugar propio' y 'ocupar' un nombre -el del 'método Decroly'- sin renunciar a las búsquedas que estaba teniendo lugar; procesos colectivos que debían salvaguardarse de intereses burocráticos y mezquindades individuales. Táctica también que llevó a Niemann a dejar de lado matices y diferencias con los proyectos de escuelas 'activas', para hacer frente común contra la escuela dogmática.

El soporte material en el que Niemann plasmó su escritura como director, nos da una clave para interpretar su labor pedagógica; las formas producen sentidos y la significación de este «ensayo», -así le gustaba denominarlo- en la Escuela Nº 11 de Progreso, en el periodo 1924-1942, fue la orientación de una escuelita que se animó a producir sentidos nuevos; centro de irradiación y producción cultural en una zona condenada a la producción agrícola, sin otra aspiración que la reproducción material de la vida. Niemann ocupó ese espacio, para intentar transformarlo desde dentro, lidiando con las autoridades escolares, con las creencias del ambiente, con las rivalidades de sus compañeras de trabajo, con sus propias obstinaciones. No estaba solo; por sobre todas las cosas, una nube de testigos lo acompañaba: Ferrer, León Tolstoi y Rafael Barrett estaban entre ellos; tradición que emergía desde lo profundo del valle. Porque es en las clases "bajas" de la sociedad "donde mejor se aprenden los grandes ideales", resquicios de una tradición perdida, que se resiste, sin embargo, a ser olvidada.

Labores diarias de un director

I

El 18 de diciembre de 1940, Otto Niemann y su esposa, Rita Morales, tomaron algunas pertenencias y decidieron pasar las vacaciones en la playa; habían comprado una pequeña casa en José Agustín Iturriaga 3368 en el barrio de Pocitos. Era la primera vez, en dieciocho años, que se alejaban de la escuela, edificio contiguo a la precaria vivienda en la que habían vivido esos años. La experiencia de Progreso representaba todo eso: un hogar y un proyecto colectivo en el que pudieron desarrollar una labor e iniciativa "ampliamente respetada por las autoridades escolares". En esa escuela trabajaba su hija, Alba Niemann, había estudiado su otro hijo, Febo y ahora lo hacían sus nietos.

Cuando Rita estuvo convaleciente, a partir de octubre de 1933 y finalmente fue intervenida quirúrgicamente por una enfermedad en el hígado, Niemann nunca faltó a la escuela. Estuvo dos meses internada; su hija la cuidaba por las noches y en la mañana, Otto iba por las tardes al sanatorio después de despedir a los niños. En el tren rumbo a Montevideo, aprovechaba para charlar con dos maestras suplentes, orientándolas

en las tareas de la educación "activa" (LD, 9/XII/1933). Ahora le tocaba a él; la visita al médico de la policlínica de salud pública en Las Piedras había arrojado un resultado inapelable: su estado nervioso se agravaba día a día por las tareas y preocupaciones escolares que le impedían el descanso y la tranquilidad recomendada. El certificado solicitaba una licencia de treinta días de reposo absoluto, desvinculado de las obligaciones y detalles de la vida laboral; que "no viera ni supiera nada de la escuela", le había pedido el médico (LD, 17/IX/1942). Si bien, en un principio, no abandonó las esperanzas de poder volver tras el descanso, comenzó silenciosamente los trámites de jubilación; sabía internamente que esta etapa de su vida estaba culminando. La jubilación era un modo de "resignarse" ante la convicción de que no era ético extender indefinidas licencias médicas:

La razón principal por la que deseo jubilarme es por razones de salud: por no querer actuar a base de licencias que, en resumen empeorarían mi mal que afecta fundamentalmente a mi sistema nervioso [...]. Lo hago con pena ya que en esta escuela, aún dentro de las graves deficiencias de local, puedo desempeñar una labor donde mi iniciativa es ampliamente respetada por las autoridades escolares. Pero la estrechez de ambiente material, obliga a permanente recargo y esfuerzo causante de mi precaria salud. Necesito descanso (LD, 11/IX/1941).

¹⁰ Utilizaremos la sigla 'LD' para referirnos al 'Libro Diario' de la Escuela N° 11 de Progreso, actual Escuela N° 204, Canelones, Uruguay. El paginado de este documento es omitido debido a que el periodo de actuación de Niemann está compuesto por un corpus de ocho libros, cada uno de ellos numerados desde la página 1 a la 200. La indicación de la fecha exacta permitirá a un lector interesado corroborar las citas sin dificultades.

En la fiesta de fin de cursos de 1941 los rumores de su retiro estaban lo suficientemente afianzados como para impedir los movimientos de organización de una gran despedida-homenaje. Las palabras de su amigo y vecino Rafael Ruano Fournier, dirigida a los estudiantes en una carta publicada dos años antes, sintetizaba el sentimiento de gratitud de la comunidad: "Tomad de vuestro maestro, la fe de su apostolado, su perseverancia, su desinterés" (*El Hornero*, 1940, IX, N.º 89,). Niemann, sin embargo, se opuso; comunicó al personal y a la Comisión de Fomento que no aceptaría ningún reconocimiento extraordinario, "ya me considero homenajeado por todos los que con su buena voluntad cooperaron a mi acción de maestro", afirmó (LD, 16/XII/1941).

Finalmente, el 18 de setiembre de 1942 hizo entrega de la escuela a la maestra María A. Medina de Odera; no dejó a la comunidad con las manos vacías: proveyó el sueño de continuidad en un futuro cercano y a largo plazo, dejó un legado, que en realidad era una botella lanzada al mar a las futuras generaciones. Algún día sería encontrada y una vez abierta, los jóvenes podrían leer directamente una interpretación de ese camino recorrido por un puñado de vecinos y maestras en un rinconcito del Uruguay. Efectivamente, en el *Libro Diario Escolar* Niemann dejó escritas más de dos mil trescientas carillas narrando la historia de esa escuela que "vivió para superarse" (LD, 1/IX/1940).

-II-

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

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

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

-III-

Quiero ofrecer un relato que priorice el dominio de lo "cotidiano". Narrar un instante en la historia de una institución, de un proceso educativo, a partir de las vivencias de un docente. Quiero saber el desarrollo de su vida: ¿dónde y cómo vivó Niemann y su familia?, ¿cómo empleaba su tiempo?, ¿cuáles eras sus costumbres, sus devociones, sus métodos, sus instrumentos de trabajo, sus obsesiones, su papel en la evolución de las técnicas de enseñanza? ¿Cómo se vinculó con el resto de las docentes?, ¿qué conflictos tuvieron?, ¿cómo lidió con las autoridades?, ¿cómo reaccionó la comunidad ante las intervenciones y requerimientos de los docentes? Las innovaciones educativas no surgen directamente de las condiciones objetivamente determinables que operan en la sociedad, son mucho más que la respuesta mecánica a las exigencias de los engranajes de producción. El caso de la escuela de Progreso

lo prueba. Las variaciones presupuestales, los cambios de gobierno, las modificaciones de las directrices de las autoridades tuvo su influencia, pero también y no en menor medida, la voluntad de los sujetos responsables, sus iras y antipatías, sus obsesiones, los ideales que defendieron, sus orgullos y mezquindades. En última instancia, uno puede identificar también dos actitudes subyacentes, lo suficientemente recurrentes como para negarse a utilizarlas como categorías de análisis: siempre hubo [hay] personas que buscaron innovar y hacer mejor su tarea y, en la otra vereda, siempre hubo [y hay] aquellos cuya profesión consiste en levantar obstáculos, por pereza o por simple horror al cambio. En esa historia de proyectos y resistencias residen los elementos más enriquecedores para pensar este distanciamiento epocal; porque a fin de cuentas, las experiencias educativas no son sencillamente la arcilla moldeada por las manos amorosas de sus pedagogos.

Podría alegarse que el documento fuente con el que cuento es *excepcional* y que no puedo representar las acciones "típicas" de lo/as maestro/as de la época; no hay porqué hacerlo. Acaso la mirada en detalle de esta experiencia permita deconstruir interpretaciones superficiales, en la que los protagonistas de los procesos históricos poseen títulos universitarios y provienen de familias de abolengo. El documento excepcional puede revelarse excepcionalmente "normal", precisamente porque es revelador de una conducta (Grendi, 2009, p, 72).

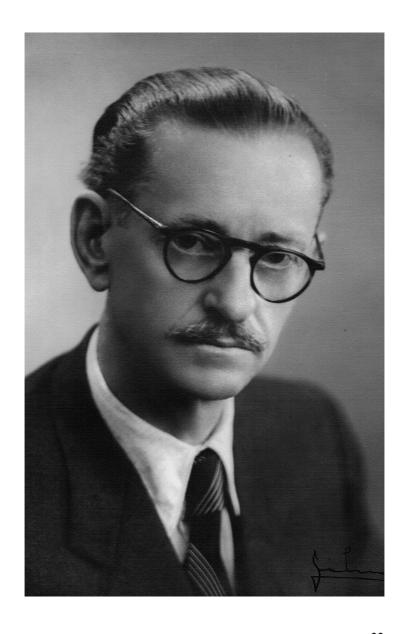
Para precisar el escurridizo concepto de "cotidiano", me he servido de las reflexiones del filósofo francés Henri Lefebvre, quien ha abordado el tema de la vida cotidiana a lo largo de su trayectoria intelectual; en su continuidad, pueden distinguirse tres grandes momentos, identificados temporalmente a partir de la elaboración de la trilogía *Crítica de la vida cotidiana*: 1945, 1961-1967 y 1981. Cada instancia es expre-

sión de formulaciones distintas; nos centraremos en el primero, debido a la cercanía temporal con el caso que pretendemos analizar. ¿Qué caracterizó el 'momento' en la formulación de lo 'cotidiano' en las décadas del 30 del siglo XX? En primer lugar, puede decirse que la tensión de lo cotidiano, en cualquier época, está siempre entre la invención/repetición o creatividad/rutina. Si el primer foco es visualizado popularmente como un momento 'cumbre', el segundo, con la aburrida llanura. Lefebvre denominará estas instancias: 'riqueza' y 'pobreza' respectivamente; la idea rectora del tomo I de su *Crítica*, asumió la convicción de que la vida cotidiana contiene una 'riqueza oculta', dentro de una 'pobreza aparente' (Lindón, 2002, p. 47).

La 'pobreza' cotidiana estaría signada por un espectro complejo en el que sobresalen dogmas, reglamentaciones, la precariedad de herramientas tecnológicas, atavismos y creencias extendidas respecto a la moral, el relacionamiento social, los hábitos de trabajo y el miedo a los cambios. Sacar el contenido implícito e inexplorado de lo cotidiano y valorarlo, es la tarea del investigador (Lindón, 2002, p. 47). También observó Lefebvre que en lo cotidiano se albergaban ritos, fórmulas, proverbios y tradiciones diversas, que deben valorarse y que es posible visualizar la perdurabilidad de una temporalidad cíclica allí donde el tiempo lineal de la racionalidad y la tecnología era la tendencia predominante. Es justamente la coexistencia de estos opuestos lo que genera riqueza y complejidad. Lefebvre se opuso al estudio de la vida cotidiana como simple recopilación interminable de hechos: "Nuestro conocimiento [...] no corresponde exactamente con el acopio de detalles ni con la tendencia a hacer de ellos falsas abstracciones" (1946, pp. 56-57). Los hechos están unidos por una 'pluralidad de sentidos y simbolismos', como el hilo de

Ariadna, "con espacios que lo moldean y al que también dan forma, dentro del flujo incesante de la vivencia del tiempo", por esto, "no importan tanto los hechos, sino los hilos que los conectan" (Lindon, 2002, p. 44). ¿Cuáles fueron esos hilos que comunicaban los diferentes espacios y momentos de la dedicada labor de Niemann en la Escuela de Progreso? Si lo cotidiano, según Lefebvre es el 'suelo fértil' que sustenta los árboles y las flores, o el teatro que 'resume', 'condensa' y 'representa' la vida para los espectadores 'reales' (Lefebvre, 1946, p. 61), es de suma importancia el estudio de la cotidianidad de la escuela a partir del Libro Diario para dar cuenta de estos escenarios y representaciones que, de otro modo, escaparían a la mirada de los lectores contemporáneos; "[...] es en la vida cotidiana, y por la vida cotidiana que se realiza lo humano. Los momentos de inspiración, de genio o de heroísmo deben estar -y están a su pesar- al servicio del hombre cotidiano" (Lefebvre, 1946, p. 57).

Por momentos, lo cotidiano se identificará con *rutina*; en otras ocasiones será sinónimo de *día laboral* y también, ámbito de los sucesos de las vivencias comunes que conforman, a través de las interacciones humanas, el contacto con el ambiente material y cultural, el sostenimiento y la reproducción de la vida. Lo opuesto, de modo relativo, serían los "grandes sucesos" narrados por la historiografía tradicional. La escritura diaria no es el "residuo" de la historia, ni el momento desolador que asalta a esos pobres bufones al término de su representación, cuando regresan al carromato, borran la sonrisa de su rostro, dejan a un lado las lentejuelas y se sumergen de regreso en la *opacidad* de la vida cotidiana.



CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL
LIDDO DUDIO
LIBRO DIARIO
Do la Francia No V 1 1et 1 Chamingon Kali
De la Escuela N.º X de 1er grado Capirimental,
Programme
situada en Progreso Departamento de
\sim
Canelones.
Toanklones.
Comprende desde el mes de julio (13/de 1933 hasta el mes de de 19
Comprende desde el mes de grove (1992 llasta el lles de de 1992

Director Otto Niemann

Progreso, Noviembre de 1929

AÑO II - N.o 8

Hacia las cumbres!..

Nuestro periódico es un auxiliar pero no es nuestra obra. Y los resultados obtenidos no son, sentra obra. Y los resultados obtenidos no son, seino trabajo efectivo, comprobado por todos los que lo han deseado.

Consejeros de enseñanza, inspectores, maratres, estudiantes, periodistas, legisladores y amantes de la cultura popular han llegado y llegan hesta nuestra modesta casa, no porque he porque se ha comprobado la obra modesta y sin pretensiones que llevamos a la práctica y sin pretensiones que levamos a la práctica y sin pretensiones de las personas buenas en torno de la Escuela por medio de la Comentar la asociación de las personas buenas en torno de la Escuela por medio de la Comentar la secciones progresistas y culturales de los habitars de mejoramiento local. Puede decirse que de nuestra obra no hemos habidos dan. Es porque nunca nos hemos que rido anticipar a los cue están distantes.

La inseripción y asistencia escolar de les hobertación directa de la naturaleza, lo que biolica de conocimientos en las cluses superiorse.

La inseripción y asistencia escolar dicen hior

La inscripción y asistencia escolar dicen bien claramente de la atracción que ejerce la escue-la frente al niño, no habiendo necesitado es-tímulos extraordinarios para fomentarlos.

Para la historia...

Cuando el ardiente anhelo de un ideal te eleve en su montaña.

cuando todos tus sueños de ascensión efectuados se haya la altura y reas que te encuentras en la altura y aus sientas tu alma, suo creas que has llegado a lo más puro de la heliera difatnat...

Concempla el horthorier alla ito lejos, l'Porjate ideales nuevos, más fulentes, y prosigue tu marcha en ascención tenara hacia las cuabres radiantes de esperanza, donde podrás bear las esterellas un consensor de la consejor en mundos decensa de escuelas.

Gastón Figueira.

El secuela nue curso una grán demovente curso, terminando el aclo con una grán demovente por productos de parte del alturnado. Trados, sin distinción de edad ni de clase, restiraba similitàneamente numerosas manualidades similitàneamente numerosas manualidades en processos de este semiglates nue curso, terminando el aclo con una grán demoventra curso, terminando el aclo con curs

— También:
— También:
— (Qué barbardad! — exciamó con gesto de asombro el Diputado señor Berreta.
— Pero seo se podría arregiar fácilmente, — intervino in señorita Lunci don Tomás.
— IV cómo? — pregunti don Tomás.
— IV cómo? — pregunti don Tomás.
— Pity como de la Escuela de Majvin, de reciente creación, un presupuesto y una comisión especial — recordó la señorita Consejera — y esta Escuela de Progreso (y también la de Las Piedras), que pertenecen a las primeras escuelas libres de experimentación que se equiparando safa a las tres, cosa que sería muy jesta.
— (y habrá tiemas nare hacentas).

jesta.

"Y habrá tiempo para hacerio? — penró el Diputado señor Berreta, después de una breve pausa. « que si! — exclamó con resolución la señorita Luisi — "La ley todavía no ha sido votada!.

"; Haré todo lo posible! — afirmó el señor Berreta.

— ¡Haré todo lo posible! — afirmó el señor perreta. Perreta concessación siguió mientras segufan relación de la salouse contemplando admira des el memos especiáculo que ante sua ojos co frecia.

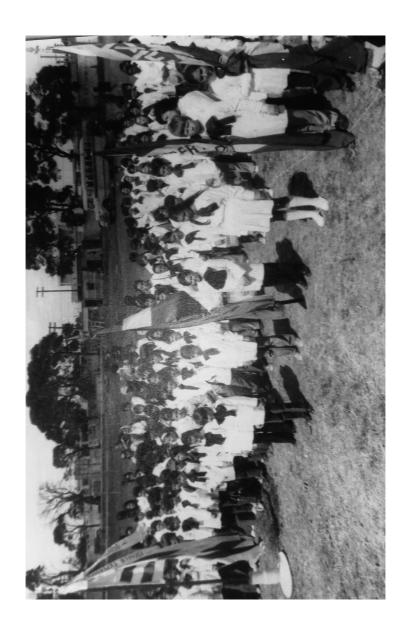
A los des das recibiames esta noticia: 'Mediana Irá a esa Escuela una comisión de Dipartados y Consejeros de Enseñanza".

Al dis afiguiente, a reser de ser dia lluvisso, cor es Comisión, formada por los Diputados de comisión, formada por los Diputados de consejeros estas periodes de la comisión de la comisión de la comisión de la comisión de Pomento Estados de Presenta el Presidente de nuestra Comisión de Pomento Estados de Progreso y deserva sobre el problema que se había planteador no sobre el problema que se había planteado en se de la conveniencia comprometiéndose los señores plicados Berreta y Difour en ese sentido. Como todavía no habían visitado a la Escomo de la conveniencia comprometiéndose los señores de como todavía no habían visitado a la Escomo de la conveniencia comprometiéndose los señores de como todavía no habían visitado a la Escomo de la conveniencia comprometiendos en constituidos de la Como todavía no habían visitado a la Escomo de la conveniencia comprometiendos en contra de la conveniencia comprometiendos la comprometiendos la comprometiendo de la Como todavía no habían visitado a la Escomo de la comprometiendo de la compromet











Cansado de "hacer" anarquistas

Otto fue el mayor de nueve hermanos, nació en el seno de una modesta familia obrera en Buenos Aires; cuando alcanzó la edad de trabajar, a los doce, consiguió empleo en la impresora 'La Uruguaya', en la que, desde inicios del siglo XX se publicaba un boletín mensual: 'Escuela Moderna'; su director: Julio Barcos, una de las figuras más notorias de la corriente que propiciaba la enseñanza racional y científica en la vecina orilla (Niemann, Alba 1983). Este trabajo, además de brindarle el oficio de tipógrafo, le proporcionaría las lecturas y los contactos tan deseados por sus exigencias de autoformación

En 1909 arribó al puerto de Montevideo, escapando a la obligatoriedad del servicio militar. Sus ideas pacifistas y antimilitaristas, sumadas a la vocación internacionalista del movimiento obrero, le exigían coherencia; era un anarquista (Niemann, 1909). Entre sus ropas y libros, trajo también sus convicciones racionalistas en pedagogía; la ejecución de Ferrer i Guardia le inspiró el compromiso de ocupar su puesto,

¹¹ Para profundizar en la acción y el pensamiento de Niemann en la etapa juvenil, ver Garay, Gerardo, "La Liga Popular para la Educación Racional

no por afición a los monumentos, sino por una decidida actitud antidogmática. Buscó trascender las etiquetas y las consignas reductivas; para Niemann, descansarse en los "nombres" es síntoma de pereza intelectual, su falsa seguridad se asemeja a la tranquilidad de las prisiones. Hay que atreverse a desertar de los límites impuestos por las palabras. El lenguaje configura, su definición obcecada del mundo impide a veces la búsqueda de la verdad; en no pocas ocasiones los sujetos se ven tentados de mantener un discurso ante el "compromiso social" que implica lo que ya se ha "dicho", haciendo caso omiso a las evidencias que se presentan. Los cambios en el discurso se viven con temor, como si se perdiese algo de lo que era, como si perdiera identidad.

Sin embargo, en opinión de Niemann, todo evoluciona inevitablemente y en un movimiento que tiende a la perfección; por lo tanto, "es pecar de fanatismo creer que una determinada acción es el único impulsor para una vida mejor" (Niemann, 1911: 3). En tiempos de pensamientos polarizados, no se cansó de advertir que no existe un único camino para encontrar la felicidad. No sabemos cómo será la sociedad futura, lo único que nos es permitido conocer, es que la "base de toda acción" debe apoyarse en tres pilares fundamentales: "el hombre, el razonamiento y el apoyo mutuo"; (Niemann, 1912a).

A estos propósitos hay que sumarle un dato que proviene de la memoria familiar: un serio compromiso con su padre y la familia de Rita Morales de contraer matrimonio una vez instalado en el Uruguay (Legnani, 2017b). Niemann vivirá el resto de su vida en este país junto a su esposa: en

de la Infancia, Montevideo 1911-1916", tesis doctoral, (inédita), Universidad Nacional de la Plata, 2017.

Montevideo en un primer momento, después en una escuela rural, durante cinco años, en el Departamento de Flores -lugar que abandonó para retornar a Montevideo y poder atender de mejor manera la enfermedad de su pareja-; en la localidad rural de Progreso, durante dieciocho años y finalmente, otra vez en Montevideo. Además de sus hijos, Alba y Febo, vivió con ellos su sobrina argentina Lucy Leiter Niemann, después del fallecimiento de sus padres.

Una vez en Montevideo trabajó como tipógrafo en la imprenta de Orsini-Bertani, lugar emblemático de difusión de la cultura montevideana; en sus oficinas, concurrían asiduamente intelectuales de referencia para el pequeño espectro cultural montevideano: José Enrique Rodó, Emilio Frugoni, Francisco Vazquez Cores, José Pedro Bellán, Javier de Viana, Julio Herrera y Reissig, Delmira Agustini, Roberto de las Carreras y Rafael Barrett, entre otros (Niemann, 1983, p. 29).

Niemann, como dijimos, fue un obrero formado en el anarquismo; su actitud libertaria resulta evidente, a pesar del reservadísimo criterio que mantuvo siempre y el desprecio que cultivó por los carnets de identidad. Y esto no exclusivamente en su etapa juvenil, "[...] en la que los tipógrafos jugaban todos en el mismo equipo [...]", según refiere su nieto, Eduardo Legnani; más enfático aún, sostuvo tener 'cero duda' respecto de la adhesión a los principios anarquistas de su abuelo (Legnani, 2017a). Este carácter se reflejó en la distancia que mantuvo con los cargos de jerarquía gubernamental, en la prescindencia de partidos políticos y en una actitud que renegó de 'apocalípticos' e 'integrados', para usar una imagen de Umberto Eco.

No existe ni existió en ninguna parte 'un' anarquismo; la pluralidad de convicciones ante aspectos económicos, políticos y sociales fue una característica saliente del socialismo antiautoritario. El fuerte magnetismo de figuras como la de Ferrer i Guardia, asesinado en 1910 por la dictadura maurista, o la de Rafael Barrett, muerto en 1909, desgastado por la enfermedad, testimonio trágico de su entrega hacia los desposeidos, aumentaron el martirologio y la convicción, tan arraigada durante el siglo XIX, de que ser anarquista implicaba no solo defender un cuerpo de ideas, sino especialmente asumir el compromiso con un modo de vida. Cientos de persecuciones, encarcelamientos, exilios, listas negras en el mundo del trabajo, en fin, un abanico de prácticas de resistencia mostraban que los deseos de libertad no podían quedar reducidos a una función meramente declarativa.

Ahora bien, también sabemos que, como consecuencia de su propagación e incremento en el número de adherentes, ser 'anarquista' se tornó, para algunos, una moda o, al menos, un significante que expresaba lo 'políticamente correcto' en determinados ambientes. Era inevitable; los movimientos de ideas, cuando se masifican, pierden algo de su fuerza performativa. Esta situación fue la queja constante de dos de los principales activistas en materia educativa en el movimiento obrero montevideano a inicios del siglo XX: Albano Rosell y Otto Niemann. La situación no fue menor, las acusaciones de Rosell dinamitaron los vínculos con buena parte del acratismo montevideano. El año 1913 estuvo signado por denuncias recíprocas en la prensa; no podemos detenernos en este punto, pero fundamentalmente Rosell entendía que en estas tierras, muchos se decían anarquistas sin asumir un estilo de vida al margen del vicio, la bohemia y la holgazanería. Todavía más, algunas campañas en favor del racionalismo pedagógico y la creación de escuelas ferreristas, por ejemplo, ocultaban manejos espurios en relación al dinero; (Cf. por ejemplo: Xunk, 1913b, N.N., 1912 y Xunk, 1913a). Por su parte, Otto Niemann, con apenas 21 años y recién arribado de Buenos Aires, sintió la necesidad de hacer público en 1909 el viraje que tomarían sus acciones en el futuro. El medio elegido fue *El Surco*, publicación del 'Centro Internacional de Estudios Sociales', principal centro anarquista montevideano en las primeras décadas del siglo XX. Niemann explicitó a la colectividad rioplatense la manera en que concebía su acratismo: no se trata de asumir nombres o un conjunto de postulados teóricos, sino de una 'actitud' coherente en el modo de llevar adelante la existencia. Cansado de hacer propaganda en favor de nuevos 'anarquistas' que no reflejaban en sus prácticas el 'hombre nuevo' que postulaban, sus energías estarían volcadas 'en hacer seres educados y estudiosos', 'hombres libres', 'íntegros' (Niemann, 1909). El contexto de discusiones propició que esta distinción, en principio entre elementos complementarios, terminase expresando posturas antitéticas.

Lo que estaba en juego no era poca cosa: una modificación respecto a la valoración de lo que implicaba 'ser anarquista'. Repasando brevemente la historia del término, si tomamos, por ejemplo, el estudio que realizó Raymond Williams, constatamos que en las diferentes lenguas modernas, el término anarchia siempre estuvo condicionado por una valoración negativa. Es la hostilidad al régimen democrático, licencia popular, Estado sin dirigentes. El sentido despectivo se agudizó en Europa a lo largo del siglo XVI: se impuso primordialmente como la descripción de cualquier tipo de 'desorden' o 'caos' (Williams, 2003, p. 37). Los vocablos 'anarquismo' y 'anarquista' comenzaron a cambiar en el contexto específico de la Revolución francesa, cuando los girondinos atacaron a sus adversarios radicales como 'anarquistas', en el antiguo sentido general. Como resultado, se produjo la identificación del 'anarquismo' con una serie de tendencias políticas radicales. En ambos sentidos, sin embargo, 'Anarquista' era entonces,

hasta mediados del siglo XIX un término insultante. Esta situación se modificó, cuando fue asumido positivamente por Proudhon alrededor de 1840, en un ejercicio que podríamos calificar, siguiendo a Judith Butler, de 'inversión performativa de la injuria', entendiendo lo performativo no simplemente como una representación teatral, histriónica, sino como, efectivamente 'hacer cosas' con las palabras, con los símbolos (Butler, 1990).

Es decir que, a partir de Proudhon, de Bakunin y de la escisión de la Primera Internacional, a partir de los años 70 del siglo XIX, adoptar deliberadamente el término 'anarquista' por grupos que antes se habían definido como 'mutualistas', 'federalistas' o 'antiautoritarios', implicó la apropiación de un insulto, para transformar su sentido, un nuevo 'orden' basado en la libertad, lugar de reivindicación y de oposición frente a versiones centralizadoras del marxismo, visualizadas como defensoras del 'socialismo de Estado' y de la 'dictadura del proletariado' (Williams, 2003).

Sin embargo, como muestran los textos de Rosell y Niemann, hacia fines de la primera década del siglo XX en Montevideo, el término 'anarquista' había perdido algo de su fuerza performativa y en muchos usos era sinónimo de 'ideología', 'idea cerrada' y 'dogmatismo'.

Pero cuando unas puertas se cierran, otras se abren. Nuevos modos de compromiso social y político, menos catalogables, estaban surgiendo. Los primeros años de Niemann en Montevideo estuvieron signados por la fundación de una revista, *Educación Sociológica*, una activa participación en la 'Liga Popular para a Educación Racional de la Infancia' y en su órgano de prensa, la revista *Infancia*. Todos elementos de una incansable actividad propagandística en favor del racionalismo pedagógico. Al mismo tiempo, estudió magisterio,

recibiéndose en 1918 con veintinueve años¹². El 'fracaso', según sus propias palabras, de la Liga racionalista y de la creación de escuelas alternativas al estado, lo llevará a replantearse la necesidad de incidir 'dentro' de las estructuras del estado.

Además de obrero, anarquista y racionalista, Niemann aprendió de los sectores populares a ser autodidacta. El autodidactismo obrero le generó libertad y compromiso con el saber; nunca abandonó esa actitud, ni siquiera durante sus estudios de magisterio. El horror a la ignorancia fue una de las luchas que dio sentido a su tarea; el régimen capitalista, según Niemann, "es una consecuencia lógica de la ignorancia que le sirve de pedestal"; no es posible combatir con eficacia el capitalismo si no se combate también la ignorancia (Niemann, 1912b). Su autodidactismo, acompañado de una inquietud rabelesiana por asimilar todo lo que estuviera a su alcance, lo llevó a adquirir una gran cultura.

El proceso que llevará a Niemann desde la autodidaxia obrera de un joven tipógrafo, a ser reconocido como un pedagogo influyente en el medio uruguayo y uno de los tres responsables de las escuelas experimentales 'decrolianas', es una tarea de investigación que me propongo realizar en este ensayo, abordando especialmente el periodo en que fue director en la Escuela N.º 11 de Progreso desde 1924.

Este proyecto fue el motivo de sus desvelos: configurar un modo de vivir que reflejara la sociedad anhelada, que encarnara cotidianamente sus valores y que sirviera de inspiración para el compromiso de los demás; "llevemos tras de nosotros el mundo", escribió en 1911 (Niemann, 1911: 4).

¹² Niemann se recibió en 1917; el título fue expedido en enero de 1918 según consta en el Libro de Registro de Exámenes finales de maestros nacionales, Vol. VII.

Vino nuevo y odres viejos

Los inicios del siglo XX se caracterizaron por una preocupación muy viva en experimentar y encontrar un método de educación adecuado a los nuevos desafíos del mundo occidental. En el Uruguay hubo conciencia de este movimiento y se buscó no quedar al margen. El deseo de informarse y entablar contactos de primera mano con experiencias de Europa y Estados Unidos permitió entrever, a su vez, una impronta orgullosa y autocomplaciente por parte de autoridades políticas y profesionales de la educación, respecto del sistema uruguayo de instrucción y el legado de la tradición "vareleana".

Juan Castillos Vignolo, en una reunión de maestros en Santa Isabel, en octubre de 1927, sostuvo que en los últimos treinta años, Uruguay estaba viviendo un periodo de "evolución pedagógica", caracterizado por la introducción de nuevos métodos de enseñanza (Castillos, 1928, p. 129). La prestigiosa maestra Leonor Hourticou (1872-1941), por su parte, un año después, publicó en los *Anales* un artículo titulado, "El momento actual en pedagogía"; entre otras cosas, puntualizó: "quisiéramos encontrar la receta que tranquilizara nuestra conciencia, sin desear por eso, inmovilizarnos en una fórmula rígida como las que en los laboratorios de química nos anuncian un resultado inevitable (Hourticou, 1928, p. 175).

En el acotado espectro de emprendimientos renovadores en Uruguay, sobresalió la obra del Dr. Ovidio Decroly (1871-1932), valorado tanto por "el éxito alcanzado en Bruselas" (Castillos, 1928, p. 129), como por los sólidos fundamentos psicológicos y biológicos en lo que se apoyaba y sus planes y métodos de enseñanza "perfectamente determinados" (Hourticou, 1928, p. 180). Los autores destacaron el hecho de que el método Decroly ya estuviera siendo aplicado en el Uruguay; Hourticou dio cuenta de las experiencias de Malvín y Las Piedras, y si bien el juicio fue prudente, debido al poco tiempo de implementación, abrió perspectivas optimistas respecto a sus resultados.

Castillos participó del mismo entusiasmo; de hecho, a lo largo del texto presentó con sencillez y profundidad la figura del Dr. Decroly y sus principales convicciones pedagógicas, pero sorpresivamente, en los últimos párrafos, sostuvo que "esto no significa de ningún modo que crea en la necesidad o conveniencia de sustituir nuestra escuela, por la escuela decroliana" (Castillos, 1928, p. 136). Las razones no estuvieron a la altura del criterio expuesto anteriormente; en primer lugar, sirviéndose de la distinción entre "educar" e "instruir", sostuvo que la finalidad primordial de la escuela decroliana era "educar al niño", preparándolo para la vida, en oposición a un modelo que priorizó una instrucción "extensa y sólida". En ese sentido, un método así, "no encarna ninguna novedad para nosotros, porque desde hace muchos años, el fin de nuestra escuela es ese: educar al niño" (Castillos, 1928, p. 136).

En opinión del autor, la reforma vareleana se opuso tempranamente al "verbalismo" en la enseñanza, característica de la escuela clásica, promoviendo una asociación de conocimientos de materias distintas como "la base mejor de la fijación de esos mismos conocimientos". La observación directa por el alumno (las "lecciones de cosas"), eran seguidas de la "asociación" y completada por la "expresión". Y si bien reconoció que "no se practica en general, en nuestras escuelas una verdadera y eficaz asociación de todas las asignaturas", concluyó: "haciendo una comparación de la escuela decroliana y de los fundamentos generales de nuestra escuela, deducimos que en realidad, para nosotros, no hay mucho de nuevo en la escuela belga" (Castillos, 1928, pp. 136-137).

Los puntos de comparación escogidos por el autor y las conclusiones a las que arribó, no parecen consistentes; lo interesante, sin embargo, es que la referencia permite informarnos de aspectos importantes del "ambiente" educacional del momento. En primer lugar, podemos suponer que el autor formó parte de una sensibilidad que vio con recelo la posibilidad de que se implantase en el Uruguay el método Decroly, y esto, por temor a dejarse arrastrar por la novedad, o por considerar errático prestar energías y dinero a nuevas empresas, en lugar de invertir en lo que ya existía en el país. Lo cierto es que Castillos juzgó como riesgosa la posibilidad de "sustitución" de ese nuevo modelo escolar, por el modelo "vareleano".

Hubo movimientos concretos de parte de las autoridades uruguayas para informarse directamente del método Decroly. Sumada a la comunicación epistolar iniciada entre Sabas Olaizola y Ovidio Decroly alrededor de 1924 y que llevó a compartir objetos "uruguayos" con L'Ermitage, el 7 de noviembre de 1925, el Ministro de Instrucción Pública, Carlos María Prando (1885-1950), dirigió al Ministerio de Relaciones Exteriores, el oficio N.º 5134-25, solicitando "[...] disponer se recaben informes, del señor Ministro del Uruguay acreditado ante el Gobierno de Bélgica, respecto al método pedagógico llamado "Escuela Activa", iniciativa del Dr. Decroly" (Bernárdez, 1926, p. 5).

El informe se justificó debido al "interés que ha provocado entre el magisterio" los sistemas y planes escolares, así como "el deseo expresado por el Consejo Nacional de Enseñanza Pública y Normal, de poder apreciar directamente el sistema Decroly, a fin de aplicarlo en nuestros métodos en lo que fuera adaptable". Se aclaró, que si bien no existía una definición precisa de lo que se denomina "Escuela Activa", y esa "falta de precisión [...] ha avivado la curiosidad de nuestros pedagogos", es necesario profundizar su estudio para una posible aplicación en nuestro medio, aunque existiera la posibilidad de que "por esa denominación se desarrolle un método de enseñanza ya aplicado en nuestras escuelas públicas" (Bernárdez, 1926, p. 5).

El informe fue realizado por Manuel Bernárdez (1867-1942) y remitido al Ministro de Relaciones Exteriores Juan Carlos Blanco el 15 de junio de 1926. A Bernárdez le correspondió dar cuenta de los aspectos generales del método, una mirada "panorámica" e "introductoria", mientras que al maestro Alberto Lasplaces (1887-1950), quien ya se encontraba en Bélgica hacia 1926, le cupo la tarea "mucho más ardua de establecer conexiones y antinomias entre ésto y lo nuestro"; es decir, de establecer las condiciones de una posible aplicación en el Uruguay (Bernárdez, 1926, pp. 12-17). Bernárdez aclaró que estos trabajos en conjunto, "permitirán mantener honorablemente nuestra posición de vanguardia en materia de enseñanza" (1926, p. 9).

El diplomático había participado como maestro en la primera etapa de la reforma vareleana en un corto período - 1893-1895-; lo suficiente como para sentir el deber de expresar en un informe preliminar, que la tradición educativa del Uruguay ya había adelantado en la práctica los postulados fundamentales defendidos por Decroly. La tesis fundamental del

informe sostuvo que "nada en el Método Decroly es nuevo, sino el Método". Su novedad radicaba exclusivamente en que es nuevo como sistema pedagógico, como régimen de distribución, ordenación y dosificación de las materias, y si bien esto no era poco, convenía recordar que en lo sustancial, los postulados fundamentales "ya se vienen realizando en los programas actuales de los países progresados como el nuestro en docencia infantil" (Bernárdez, 1926, p. 8).

Me interesa mostrar, a falta de mayores pruebas, una sensibilidad presente en el Uruguay, en las primeras décadas del siglo XX; una mirada complaciente con el legado vareliano y la convicción de que los mejores resultados en educación se obtendrían profundizando esa tradición. Las nuevas experiencias que estaban surgiendo en el mundo, debían ser juzgadas en lo que estrictamente ofrecían como novedad y siempre y cuando engarzaran con lo que ya se estaba haciendo en materia educativa. Indudablemente, esta no era la única opinión; a continuación repasaremos el momento en que surgió la iniciativa de poner en práctica en el Uruguay los postulados de la "escuela activa", en la Escuela N.º 11 de Progreso, pero podemos suponer, como contrapartida, que los defensores del método Decroly debieron vencer múltiples resistencias, lo que los llevó a cerrar filas, realizar tareas de propaganda, justificar la "pureza" de sus postulados, etc.; es decir, un activismo, en el que los "librepensadores" no tendrían cabida si no se ajustaban a los cánones de la "causa" decroliana 13

¹³ Para profundizar en el contexto histórico, Cf. la monumental obra de Palomeque et al, 2012.

La Escuela y su director

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

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

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

Los directores debían presentar sus proyectos (había únicamente dos cupos) y no tendrían más contralor que la del Inspector Técnico, con carácter informativo ante el Consejo, concediéndose para ello una libertad de acción por tres años. No había demasiado mérito; Niemann refirió que después de transcurrido un año, acabaron por adquirir los elementos básicos para el funcionamiento de una escuela "normal". Sin embargo, el precio de la libertad bien lo valía:

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

Por el desarrollo de estos sucesos, explicó Niemann, era evidente que "[...] el título Escuela Libre no significa la ejecución de un método determinado, sino la libertad para el maestro de ensayar el método que crea más apropiado". No obstante, el proceso de Sabas Olaizola en Las Piedras, fue tempranamente orientado en una dirección precisa. El 14 de setiembre de 1925, inmediatamente después de otorgada la

autorización gubernamental, declaró: "Se inaugura esta Escuela, empleando el Sistema de los Centros de Interés y bajo la técnica de los Programas de ideas asociadas del Dr. Ovidio Decroly" (Pirotto, 2012, p. 20). Niemann, en cambio, buscó no restringirse a una metodología previamente estipulada y decidió continuar buscando el camino más apropiado, aunque inspirado, entre otros, en los postulados de la tradición obrera revolucionaria que hizo de la "educación integral" uno de sus principales postulados:

El director de la escuela urbana de Las Piedras, se tomó la libertad de ensayar el método Decroly, tal cual lo aconseja su autor. Y yo, como director de la escuela rural de Progreso, me tomé la libertad de continuar ensayando, con mayor amplitud, procedimientos activos, sobre la base de una educación integral y adaptados al medio rural en que mi escuela se desenvuelve (Niemann, 1927a, p. 229)¹⁴

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

¹⁴ En otro artículo de la misma época se definió a sí mismo como "un experimentador de la educación integral" (Niemann, 1927c. p. 64).

Una vez declarada la Escuela de Progreso como "Escuela Libre de Experimentación" en 1925, Niemann no modificó sustancialmente la labor que venía realizando (1927c, p. 64), centrada en los «asuntos básicos»; "algo así" como "centros de interés" (LD, 14/VIII/1929). Pero parecido no es lo mismo; el estudio de los diferentes temas de la currícula se hacían "en torno de actividades locales productivas"; es decir, los denominados "centros de interés de los niños", estuvieron siempre supeditados a los "intereses sociales", que no eran otra cosa que las actividades productivas de la región: "La Escuela Activa no es una concepción teórica que pudiera estar impregnada de un espíritu ajeno al de nuestro ambiente. Ella no puede actuar, si no es con nuestro niño y sus necesidades; no puede referirse, en su punto inicial y concreto si no es a nuestro país con todos sus problemas característicos" (Niemann, 1935, p. 1).

Si bien Niemann nunca fue partidario de falsas oposiciones y a los diferentes asuntos buscó abordarlos desde el punto de vista de su contribución a una mejor educación, en el Libro Diario, sólo excepcionalmente encontramos el término "centros de interés", de indudable ascendencia decroliana, antes de 1932.

La idea de experimentación y de estricta libertad por parte de las docentes para buscar los mejores mecanismos para el aprendizaje, no fue simple retórica. La construcción del «plan» de trabajo de la escuela y sus fundamentos pedagógicos fue un largo proceso de realización colectiva. No todas las maestras supieron entenderlo o compartieron enteramente esta manera de proceder, sintiéndose muchas veces inseguras por la falta de un plan rigurosamente demarcado. Niemann estaba convencido de la inutilidad de un método adoptado teóricamente, sin que surgiera de las necesidades del ambiente en el

que se insertaba la escuela. Por supuesto, no renunció a ciertos 'fundamentos', o 'ideas básicas', que defendió vehementemente y que podrían sintetizarse en la frase: «Necesidad de dotar a cada individuo la aptitud para adquirir el conocimiento [...] lo que no es lo mismo que 'dar el conocimiento'» (LD, 3/V/1930). Para Niemann la «escuela activa» era aquella que «trabaja, ejercita la observación y el análisis sobre bases reales, sin sujeción a métodos y sistemas fijos»; por esto, el éxito dependería más bien de los maestros que de los programas. Era necesario un «espíritu nuevo», frase predilecta de Niemann que asumió de la lectura de Ferrière (LD, 2/IX/1930). 15

Esta convicción había sido definida y explicitada un año antes, en ocasión de una conferencia brindada en la Asociación Cristiana de Jóvenes, en conmemoración del cincuentenario del fallecimiento de José Pedro Varela; en esa oportunidad, Niemann destacó que

[...] la ideología que orientó a Varela al proponer su reforma [...] ha sido olvidada por la preocupación exclusiva por los programas y los métodos; [...] actualmente [hay] muchos planes y métodos de enseñanza para elegir, pero [lo que hace] falta al magisterio [es] una idealidad orientadora capaz de favorecer la evolución de la sociedad, advirtiendo que con recoger las ideas centrales propagadas por Varela como principios, [hay] ya elemento suficiente (Niemann, LD 26/XI/1929).

¹⁵ "[...] Desarrollé el siguiente tema: "La Educación nueva, es un espíritu nuevo", frase que escribió Ferrière en uno de sus libros. Para la Escuela Activa no es lo fundamental el método sino el espíritu nuevo que lo anima. Que el método debe adaptarse al espíritu más bien que éste a aquél [...]" (LD; 2/IX/1930).

Es una afirmación osada para venir de uno de los tres directores-emblema de la renovación metodológica en pedagogía. Esa "idealidad orientadora" fue definida por Niemann pacientemente, hilada con los cordeles de las experiencias cotidianas de su Escuela.

La tarea pedagógica consistía, más que «formar» a los niños, "hacer que se formen" y para esto, era necesario proveerlos de un ambiente en el que pudieran "ver cosas" y "acciones" a su alrededor. Pero para que realmente esas cosas y esas acciones contribuveran a que "se formen" los alumnos, era de primera condición que el maestro conociera la importancia de las cosas y supiera hacerlas conocer. Por último, el docente debía saber utilizar esos conocimientos provechosamente para "sugerir" en el que observa, la "necesidad" de la imitación y luego de la perfección, ya que "el material no es el que hace sólo el milagro, como muchas veces se cree, sino que consiste en saberlo emplear produciendo interés y actividad" (LD, 8/V/1930). Una vez asegurado esto, serían los niños quienes natural y espontáneamente actuarían, atraídos por la utilidad, la belleza y el deseo "moral" de vivir de acuerdo a los principios de la verdad (Niemann, 1922b. p. 153).

Todas las actividades útiles «sirven», advierte Niemann, si les sumamos la actitud constante de "penetración" y "asociación de ideas". Por eso, insistirá constantemente en defender la libertad de las docentes, priorizando, antes que la asunción del "método mejor", cuestión siempre relativa, la búsqueda de una implementación variada y ajustada a cada situación. A esto lo llamó, actuar con "inteligencia":

[...] es preferible que [el maestro] sea *inteligente* [...], y pueda aplicar elementos de un método, de diversos métodos o crear otros personales, según las circunstancias. Necesitamos, a

este respecto, la máxima libertad, dejando por sentado, que necesariamente debemos adoptar todos los procedimientos que concurran a la formación de los resultados propuestos (1931ª).

El vínculo que muchos obreros poseen con el trabajo y la cultura es una imagen pedagógica orientadora para los docentes: el discurso que dirigió a los alumnos de la escuela de Progreso, en vísperas del 1º de mayo de 1931, muestra esa identidad. Después de dar cuenta del origen histórico de la fecha, buscó "hacerles comprender que el obrero es un héroe anónimo, cuya acción aparece en cada instante para hacer posible la vida de los seres y la existencia de las sociedades" (LD, 30/IV/1931). La mayoría de esos niños y niñas provenían de familias obreras y, especialmente, del trabajo rural. La primera dificultad que se le presentó fue el reclamo de los padres; los de extracción económica alta, por pruritos de clase; los de familia humilde, por el deseo de que la escuela acercase a sus hijo/as a los mejores frutos de la gran tradición cultural. Ambos decían: "yo no mando a mi hijo a la escuela para que trabaje". Niemann, sin embargo, se obstinó en esa vieja idea aprendida de los sectores subalternos: para que sea verdaderamente emancipadora, la más alta instrucción debe alcanzarse a través del trabajo.

La fabricación de velas, las tareas en carpintería o en la imprenta, desnatando la leche o criando pollos, haciendo almácigos o colando la miel, todas esas ocupaciones no se desarrollaban como pasatiempos; tampoco para la obtención de dinero. Ni siquiera para valorar el contenido de lo que se producía o para preparar obreros del ramo. El trabajo y las observaciones empíricas eran el escalón para apoyar ("sacar provecho") lecciones teóricas.

Las ocupaciones, en palabras de Dewey, citado en la revista escolar, "son un medio adecuado que propicia la investigación intelectual deliberada" (Dewey, 1929). Por eso el trabajo en la escuela debía respetar la *integralidad* de la vida humana: "debe ser manual, mental y moral, auxiliándose entre sí" (LD, 21/III/1930, p, 85); otra verdad reclamada por la tradición obrera europea desde el siglo XIX.

A tal punto llegaba esta convicción, que todos los años se realizaba una "semana del trabajo", que culminaba, a su vez, con la celebración del "Día del trabajo": un domingo, durante una hora, los estudiantes, realizaban frente al público visitante las tareas aprendidas en la escuela: "cerca de noventa manualidades distintas que se hacían simultáneamente" (LD, 8/XII/1929, p. 71).

Estamos lejos de una valoración del trabajo como castigo, separado de la actividad intelectual, subordinado a ella o reservado para quienes no alcanzan determinadas capacidades de abstracción. Este modo de proceder le traerá no pocas dificultades, con algunos padres, como vimos, pero especialmente con el plantel docente.

Dificultades con los docentes

Maestras obreras

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

La enseñanza activa no se impone si no es con vigilancia y la intervención mía. Sobre todo en el personal más antiguo, no se nota la formación de hábitos nuevos: por el contrario, dejando andar, se vuelve al punto de partida. Lo que no se olvida son los "asuntos básicos" sobre los cuales edificamos

nuestra enseñanza. Pero esto se hace en forma puramente teórica: se hace ortografía, dictado y copia sobre esos asuntos; se hacen problemas y se dibuja, etc. sin otra fuente que el enunciado de la maestra, la conversación y la lectura. Y esto es contrario a mis propósitos (LD, 14/VIII/1929).

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

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

Esta situación presentaba al proyecto un problema nada fácil de resolver, porque "la parte espiritual escasea en plaza"; una maestra, cuestionada por el director ante actitudes en las que hiciera primar el "interés personal" por sobre el "interés escolar", "confesó" que "en realidad había perdido el entusiasmo para el trabajo, y que esperaba finalizar el curso para retirarse". Lo que Niemann no admitió en la entrevista era que la escuela y sus carencias, o la labor del director fueran los causantes de ese desánimo; "yo creo que los entusiasmos se pierden cuando uno no tiene otra cosa más elevada que los sostenga: el ideal, espíritu de lucha, y confianza en sí mismo", sentenció (LD, 28/X/1931).

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

Los artículos de Niemann en los inicios de la década del 20 estuvieron orientados a analizar y especialmente prescribir el tipo de maestros que se necesitaban para forjar la «escuela del porvenir». Es interesante que haya tomado como modelo la figura del «obrero»; el maestro debe actuar como el obrero

fuera del taller; en el horario de trabajo, generalmente trabaja sin voluntad bajo un régimen de vigilancia, pero una vez finalizada su jornada, «se convierte en un trabajador incansable y desinteresado por un ideal de redención». Fuera del taller, el obrero busca desesperadamente instruirse, actuar en conjunto en una obra solidaria, que permita acercarse a una vida mejor, buscando su libertad y la del conjunto de la sociedad. Nosotros, los maestros, reflexionaba Niemann, no tenemos dos actividades distintas «una, forzada, para nuestro sostenimiento y otra, voluntaria, para el ideal». Tenemos una sola tarea, «y en ella está la lucha por la vida» (1923, p. 286).

Una vez más, los "ideales orientadores" de la labor docente, parecían jugarse en los detalles cotidianos. La vigilancia de Niemann en todas las clases fue constante, ayudando, alentando y corrigiendo el trabajo de las maestras; sin embargo, como era natural en el director, las observaciones no eran una simple gestualidad forzada y pronto el resultado de cada labor se reflejó ampliamente: "En las manifestaciones de la vida diaria están claramente representados los grupos de maestras que señalé en mi informe: 'las adaptables' que representan el dinamismo; y 'las inadaptables', representadas por la inercia" (LD, 24/VII/1932).

Una revisión de los cuadernos de anotaciones de las maestras dejó como resultado el "ruego" a dos de ellas de que sus escrituras fueran más claras, más expresivas de la labor que realizaban en las clases, "pues la exagerada síntesis inferioriza su propia labor". A una maestra en particular le advirtió sobre errores de redacción y ortografía:

En 3°, a cargo de la Srta. [...], hallé el pizarrón, escrito por la maestra, con muchas faltas por no acentuación de las palabras qué, cómo, cuándo, etc.; advertíle el error, pero me manifestó

que por no llevar signos de interrogación no se acentuaban. Le hice notar que en el sentido de la frase estaba la interrogación, aún sin los signos. Agregó entonces que lo había escrito así, "para no complicar la ortografía a los niños" (LD, 23/III/1934).

A la maestra de 4º grado le hizo notar que había confundido el centro de interés que le correspondía desarrollar. Había tomado el segundo por el tercero; la docente se excusó alegando que creía que "todo era lo mismo" (LD, 4/IV/1933).

El señor Justo Burastero, se presentó en la escuela con un cuaderno de trabajos domiciliarios de su hijo y le hizo notar cómo la maestra [...] de 2º anotaba como "mal", cuentas que estaban bien y "bien" cuentas que estaban mal. El caso era evidente. Consultada posteriormente la maestra sobre este tema, dijo que ella ponía "mal" "a las cuentas que el niño copia equivocadamente aunque las operaciones estén bien" (LD, 17/XI/1934).

Un maestro, que había solicitado especialmente trabajar en la escuela experimental de Progreso, expresando en primera instancia que poseía conocimientos agrícolas etc., ante varias advertencias de inactividad de sus estudiantes, finalmente "confesó que estaba completamente huérfano de aptitudes activas" (LD, 4/XI/1934). Más adelante Niemann describió su habitual trabajo en el aula: "No es raro encontrar al maestro sentado, de piernas estiradas, recostado en su silla, bostezar y restregándose los ojos, mientras los alumnos leen o conversan, cosas que impresionan a los niños y que las comentan rebajando su prestigio" (LD, 20/XI/1934).

El tratamiento de los centros de interés permitían un abordaje lleno de posibilidades a lo/as docentes; sin embargo, esto no siempre favorecía la comprensión y el trabajo de los estudiantes. Una de las maestras con mayor antigüedad en la escuela llegó a tal grado de ineptitud, que Niemann la obligó a "abstenerse de tratar cuestiones científicas y de lenguaje de valor cultural", porque con frecuencia caía en "vaguedades y errores" contraproducentes y, en cambio le hacían perder tiempo en las asignaturas comúnmente llamadas "fundamentales", "aunque aquí también se le nota pobreza y monotonía" [...] Hace años que vengo orientándola, enseñándole a veces cuestiones infantiles", se lamentaba Niemann. "En muchos casos se nota en ella su hábito y su resistencia natural a modificarse, aún notando su sinrazón" (LD, 16/III/1936).

En el otro extremo, la maestra de primer año tendía con frecuencia al "trabajo verbalista y de examen"; observando sus clases, parecía que tuviera siempre la preocupación de prepararse ante una inminente inspección. A esto, le ha agregado últimamente -advirtió agudamente Niemann- "cierto tono de recriminación" en voz alta, contra los que no respondían a su "diálogo"; "se nota, también, cierta expresión de molestia incontenida en algunos casos, contra tres alumnos que no están a la 'altura' de su clase y que se hallan sólo provisoriamente allí" (LD, 21/VI/1935). Esta maestra justificó la no promoción de un niño diciendo que era "porque era varón y porque no era muy aseado" y que ella "prefería a las niñas" (LD, 26/VI/1935).

Las inasistencias de los docentes fueron una verdadera enfermedad insidiosa que horadó la solidez de la continuidad y la permanencia; el régimen legal amparaba ciertos abusos y la inmoralidad de algunas maestras fue sorprendente. Es interesante repasar la revista diaria del personal y comprobar que, exceptuando por supuesto un núcleo duro de maestras intachables, el plantel de colaboradores voluntarios como la profesora de corte y confección, las revisiones del médico y el odontó-

logo, se cumplían con perfecto arreglo a lo convenido, y el plantel profesional de docentes faltaba con total impunidad.¹⁶

Por citar un ejemplo, una maestra, a quien nombraré "AS" había solicitado al director, por medio de una intermediaria, retirarse antes, a las 15hs, para ir a cobrar su salario a Montevideo. "Por mi parte, reflexioné el caso y lo consideré un abuso", nos cuenta Niemann:

[...] no se detiene en hallar para sí todas las ventajas, no le importa la marcha de la Escuela. Trabajando ahora, exclusivamente de tarde [...] y pagándose en la Tesorería también de mañana, ella se toma la tarde, hora escolar, y no aprovecha la mañana, hora de asueto! Por estas razones le negué mi autorización para lo que pretendía. Pero la Srta. [AS], resueltamente, dijo que necesitaba salir... y salió, retirándose en el tren de las 15 horas. Y yo, resignadamente, me hice cargo de la clase que ella abandonaba, tan resueltamente (LD, 4/X/1932).

El director elevó una nota al día siguiente y la Comisión resolvió aplicar la pena de cinco días de descuento a la maestra, que se mostró indignada por la resolución,

¹⁶ Un agravante a esta situación era el habitual procedimiento sui generis con el que algunas maestras notificaban sus inasistencias (enviando mensajes verbales a maestras o parientes, dando noticias después de la ausencia, etc.). Nótese la preocupación de la Comisión Administradora que culminó con la sanción de una reglamentación para los casos de inasistencia, que, entre otras cosas establecía el descuento "doble" a los docentes que no cumplieran con el reglamento (LD, 27/VII/1933).

[...] haciéndome saber que esta vez, irremediablemente me colocaría frente a miembros de su familia, a lo que deberé dar explicaciones [...] Díjele que si se trataba de personas adultas, sentía placer en recibirlas y darles toda clase de explicaciones, pero que si se trataba de una medida de fuerza, lamentaba que hubiera quién se prestara a ello, sin conocer los hechos más que por preferencia de ella (LD, 21/X/1932).

El deterioro en la relación con la maestra AS, en el transcurso de 1932, rebasó el límite de lo tolerable. Otra situación similar transcurrió durante una reunión de personal:

Como la Stra. [AS] se atrevió a hacerme atribución de palabras y frases como dichas a ella en persona y de carácter terriblemente calumniosas, me limité a decirle que no lo podría atender en ese terreno ni podría defenderme porque cada vez que expresa una calumnia ni el valor de fabricarse un testigo tiene, tan burdas son sus cosas. Pero para completar el respeto que ella dice tener por sus superiores, me manifestó -delante de todos- que quisiera ser 'hombre' y estar frente a mi; pero agregó, que en su familia hay hombres que me arreglarían (LD, 27/VIII/1932).

El primero de abril de 1932 Niemann recibió una notificación: debía abandonar el cargo de Director mientras la Comisión Administradora realizaba la investigación pertinente, en base a los cargos presentados por AS. Se nombró una Comisión Investigadora que tomó declaraciones en la Escuela y retiró, para su estudio, los Libros Diarios. La Comisión estuvo integrada por el Inspector Regional Sr. Alberto Alves y el secretario de la Comisión Administradora, junto a cuatro vecinos, "invitados para hacer acto de presencia y testificar declaraciones" (LD, 5/IV/1932). Veintisiete días después,

Niemann asumió nuevamente el cargo, pero indirectamente, se enteró que la maestra AS también se reintegraría al trabajo. No hubo resolución. La molestia de Niemann se hizo notar, debido a que, en su opinión, no gozaba de la potestad de elegir el personal como los demás directores de Las Piedras y Malvín (LD, 28/IV/1932). A esta altura de los acontecimientos, Niemann juzgó que el personal estaba definitivamente fragmentando en "maestras de conciencia" y un "personal opositor" (LD, 22/VII/1932).

El "espíritu" de la escuela activa requería un esfuerzo importante en el trabajo de las maestras y en ese sentido, una exigencia mayor que la de cualquier docente en una escuela "común". Niemann lo explicitó en todo momento y, como advertencia, formó siempre parte de los acuerdos básicos de trabajo. En este sentido, la vigilancia y exhortaciones para mejorar la enseñanza por parte del director fueron constantes, al punto de que en opinión de AS, las maestras son "víctimas de un régimen terrible" (LD, 14/III/1932). Por último, el hecho de que trabajase con él su hija, Alba Niemann, fue motivo de queja en más de una maestra, manifestando molestia por presuntos tratos "preferenciales" por parte del Director. Esto fue desmentido por Niemann, que llegó a realizar, por su cuenta, una encuesta al personal (LD, 15/III/1932).

Todas estas dificultades generaron desánimo, sentimiento poco frecuente en Niemann: "Cada día aparecen nuevas pruebas de que tengo a mi cargo personal inepto en cuanto a conocimiento e inteligencia e inadaptables para una escuela activa" (LD, 6/IV/1933). Este juicio, lapidario, tuvo su correlato en el apático informe del Inspector Técnico Luis Pecantet, que como corolario de sus visitas, escribió: "[...] algunos docentes no están a la altura de su misión" (LD, II/1933).

Castigos y recompensas

Niemann siempre fue contrario a los métodos tradicionales de recompensas y castigos y alegaba constantemente que en lugar de profundizar en esas técnicas, había que intensificar el compromiso por parte de los adultos:

[...] Llegado a esta altura, vi que se había planteado un problema de fondo. Como las maestras que defendían la tesis de las penitencias dejaban entrever claramente que al no permitir el uso de procedimientos penitenciarios -que yo prohíbo- había que "dejar hacer". Tomé la palabra para extenderme sobre el punto; estudiando con cierta detención cuáles son las causas posibles de indisciplina [...] pues en muchísimos casos los mismos maestros somos culpables. Y que en vez de pensar en castigos para los indisciplinados, debemos pensar en el perfeccionamiento de nuestra organización escolar y de encarrilar nuestras actividades en el sentido aconsejado por nuestro plan de enseñanza. Todo otro procedimiento es retroceder, es conducir rectamente al fracaso lo esencial de nuestra obra (LD, 7/IV/1931)

Una joven maestra suplente narró con orgullo al director el nuevo sistema de disciplina que había ideado para los niños y niñas de segundo año: se trataba de que en cada mesa, un niño sea el encargado de "cuidar" que sus compañeros no hablen, anotando al que lo haga. "No necesito describir los resultados característicos de este sistema" apuntó Niemann;

Sólo queda un aspecto que, llevado inteligentemente y con el interés de sacar enseñanzas, puede resultar de provecho: es que los mismos niños de cada mesa eligieron a su cuidador, y aunque casi todos estuvieron disconformes, total o parcialmente, con el elegido, queda para ellos la

responsabilidad de intentar otros ensayos si así lo desean. Es natural que se llegará a lo más moral y saludable: que cada uno se cuide a sí mismo (LD, 22/VI/1933).

Era habitual que, ante casos de indisciplina, Niemann retirase a los estudiantes y les ofreciera diversas tareas de trabajo "interesante", ya sea en el banco de carpintero, en la confección de sobres, en el envasado de miel o en arreglos en la huerta o el jardín. De esta manera, se descomprimía el "mal momento" y los niños volvían en mejores condiciones para actuar en el grupo.

El tiempo de recreo también era un espacio educativo y las maestras debían estar atentas y ofrecer alternativas para el entretenimiento. Los juegos eran una excelente ocasión para la enseñanza de valores: "Ante el alumnado conversé sobre la inconveniencia del juego de la bolita concentrando el afán en ganar al contrincante todas las que él posee, dando esto lugar a frecuentes y variados incidentes. Me extendí sobre el mal de todo juego por interés. Desde mañana queda prohibido jugar a de veras" (LD, 7/VII/1931).

En la misma línea estuvo dirigida la exhortación del director de que, dentro de la escuela, no usaran insignias de ninguna especie, "ya sea en forma de símbolos, de retratos o colores, que se utilicen como exteriorización diferencial de opiniones religiosas, políticas o sociales", (LD, 22/VIII/1938). En un país en el que el fútbol era, junto a la política, la máxima expresión de exaltación partidaria, Niemann se quejó que un "hábil" comerciante de la zona repartiera camisetas con distintivos, logrando que los niños se "mareen", perdiendo el sentido del juego desinteresado (LD, 20/IV/1939).

A pedido del Director de Enseñanza, el presidente de la Comisión Administradora solicitó en febrero de 1933 un

informe sobre la actuación del personal más antiguo de la institución. Esta consigna, abierta, nos permite entrever los criterios de evaluación del personal adoptados por Niemann.

De una maestra, por ejemplo, que trabajaba desde 1926 en la escuela, Niemann le reconoce haber estudiado lo relativo al método, "pero no así lo relativo al estudio de las actividades de la región, con que debía enlazarse lo anterior, que para nuestro plan tenía y tiene mucha importancia". Respecto al trabajo activo integral, la docente tenía breves períodos muy acertados, según el informe, lo que probaba su comprensión de los métodos, pero no conseguía mantenerse con constancia en esa forma de trabajo. Por otra parte, "Es poco realizadora en cuanto a material didáctico. Su salón de clase ofrece muy poca novedad y variedad al alumno. En ese plano se conserva casi invariablemente por lo que se nota poco sus progresos personales. [...] su situación se ha agravado con su estado de casada, enfermedad, y la distancia en que vive de la escuela".

Otra maestra que trabajaba desde 1927 en la escuela y que vivía en la zona, sin embargo, no cumplió a juicio de Niemann con el compromiso esperado; por otra parte, "intelectualmente deja algo que desear. Le falta la agilidad mental necesaria para resolver los problemas propios del funcionamiento de la clase. Carece de aptitudes suficientes para ejercitar la razón de sus alumnos. El método activo integral, lo cumple en forma insuficiente".

Nuestra ya conocida maestra "AS", que había ingresado a la escuela en marzo de 1931, fue descrita con cierta parquedad por Niemann respecto a su trabajo -innumerables incidentes con la Comisión los había enfrentado en varias oportunidades-. Sin embargo, narró un hecho puntual que le pareció suficientemente ilustrativo de su actitud: "Faltó al acto de fin de curso, acto solemne para la Escuela, porque, según

su defensa, una postergación por mal tiempo, 'le había hecho perder el interés',[...] 'por la hora inconveniente' y 'porque ese día lo tenía destinado a reunirse con su familia'".

Conviene aclarar, por otra parte, que las docentes que trabajaban en escuelas experimentales percibían un salario mayor que las que se desempeñaban en escuelas "normales" y que un requisito inexcusable, cuando una maestra comenzaba a trabajar en la escuela, era la explicitación del compromiso y el esfuerzo mayor que debían realizar.

Un núcleo pequeño de maestras, en cambio, comprendió desde el primer momento el desafio al que se enfrentaba y estuvo a la altura de las exigencias. María A. Medina de Odera fue una de ellas. Había ingresado a la escuela en 1929, recién egresada del Instituto Normal:

En cuanto a las esperanzas cifradas en esta maestra, ellas han sido colmadas ampliamente. Una labor bien orientada, diaria e intensa. Trata de ser útil a la escuela en todos los aspectos posibles. El plan activo integral lo comprende perfectamente y lo lleva a la práctica con los métodos adecuados en forma satisfactoria. Nótese en esta maestra su progreso constante a medida que transcurre el tiempo y la experiencia aumenta (LD, II/1933).

La maestra Ofelia Gamundi, ingresada en 1931, realizó un proceso interesante de superación, Niemann lo reflejó de este modo en el informe:

[...] Por su carácter, su dinamismo, su conocimiento de la música, su aptitud física para el juego, para la danza y la dramatización, es un elemento especial para las clases más pequeñas, donde actúa cada vez con más eficiencia. [...] De su parte es de un dinamismo difícilmente superable; tendría

que evolucionar todavía en el sentido en aumentar el dinamismo de su clase, pues en ciertos detalles trabaja ella demasiado y poco, sus alumnos. Pero esta es la parte más dificil con niños pequeños y ella se perfecciona visiblemente, en ese sentido. No abandona jamás a sus alumnos durante los recreos. En todo momento se preocupa por cada uno de ellos, para la higiene y la conducta. Es ágil para la iniciativa; su acción de clase es siempre variedad y novedad, aprovechando los motivos de las mismas actividades. Es ordenada y de buen gusto para la preparación de material didáctico. Forma hábitos de orden y respeto. Para la preparación de fiestas escolares, es una de los principales factores en la ejecución y en la iniciativa, aportando recursos propios. Prestigia la Escuela (LD, II/1933).

Su hija, Alba Niemann, había ingresado a la institución en 1929, recién egresada del Instituto Normal. Fue nombrada a propuesta de su padre, "por conocer en modo especial su contracción al trabajo y al estudio y, especialmente, por vivir en la localidad"; según el informe, "representa una base sólida para esta escuela, pues su interés, por su elevación personal y por el triunfo de la institución, es compartido ampliamente con la Dirección" (LD, II/1933).

Desde el primer momento trabajó en comunión con la orientación general trazada por su padre, de forma experimental y racional; una observación en el temprano año de 1929, reflejaba el trabajo de un centro de interés ocasional:

A raíz de una punta de flecha traída por un alumno de 1º B, la maestra hace dos días que tiene a la clase en actividad. Se construyen arcos y flechas, se modelan y dibujan indios, se forman paisajes, se escribe, se lee, se cuentan historias y se trabaja con verdadero afán. Es esta la clase a la que jamás falta asunto, la que más se adapta a nuestros propósitos, la más inquieta, la que aprende (LD, 23/X/1929).

La contracción al trabajo fuera del horario escolar fue también evidente: impartió clases nocturnas a adultos de manera gratuita durante la campaña de lucha contra el analfabetismo; una vez, iniciada con la clase de 2º, una labor en torno a la incubación artificial (en épocas en que las incubadoras funcionaban a querosene y fácilmente fallaban), su padre escribió: "[...] cosa que indiscutiblemente puede hacer porque viviendo en el local escolar, puede vigilar la incubadora a toda hora. Cuando tiene dudas ella no tiene pereza de levantarse a medianoche para reparar su marcha, o de traerla a su propio domicilio (como lo hizo anoche) cuando las dificultades requieren una vigilancia más frecuente" (LD, 25/X/1935). Ante las sospechas de engaño de una colega que extendía indefinidamente durante meses su licencia médica, un domingo en la mañana, acompañó a su padre al sanatorio montevideano en el que dijo haberse internado, constatando que "no estaba la enferma y según los empleados, no recuerdan que haya entrado allí" (LD, 30/VI/1935).

A pesar de sus problemas hepáticos y de tener un bebé de un mes de vida, Alba Niemann, decidió interrumpir la licencia médica y reintegrarse a los trabajos en la escuela, mientras su madre cuidaba de su hijo (LD, 31/VIII/1938).

El trabajo cooperativo fue destacado constantemente por Niemann como un "ideal sobre el que debía reflexionarse para hallar la felicidad social que todos anhelamos" (LD, 25/X/1931); quedaba claro, hacia 1931, que todavía no había logrado siquiera para su escuela un ambiente de trabajo acorde a sus aspiraciones.

Dificultades con las autoridades

Este ejercicio de intentar recomponer -en la medida de mis posibilidades- el vínculo de relaciones de Niemann en tanto director de la Escuela de Progreso, requiere preguntarse cuál fue su ligamen con las autoridades del gobierno de la educación y en especial, con la jerarquía inmediatamente superior de las Comisiones Administradoras. El tema puede ser, en sí mismo, objeto de otras investigaciones; quisiera destacar en cambio y a modo de ejemplo, una situación que acompañó el cambio de mando de Gabriel Terra de presidente constitucional, a presidente de facto.

Niemann asistió, como era costumbre, a la reunión de la Comisión del 8 de marzo de 1933, en el local del Consejo de Enseñanza. Asistieron el Dr. Santín Carlos Rossi, José Tomás Portela y Ricardo Salgueiro Silveira. No era una simple sesión administrativa, sería la última del periodo constitucional y el Inspector Técnico Luis Pecantet leería su informe sobre la escuela, en el marco de una investigación a fondo, luego de varios episodios de tensión entre el director y parte del personal magisterial. Niemann esperaba naturalmente ver destacados, "sino nuestros errores, por lo menos, nuestra parte débil". A juzgar por la evaluación de Niemann, nada sustantivo quedó

de ello, solo el desánimo de constatar que la mayoría de los integrantes de la Comisión estaban lejos de comprender el funcionamiento del proyecto escolar:

El Señor Portela tuvo a su cargo la crítica, refiriéndose a algunos detalles sin importancia y a otros mal conocidos, lo que quiso agravar con sus expresiones groseras y sin fundamento, prueba acabada de que no pudo culminar con la crítica necesaria para echar por tierra nuestra sólida obra. Me vi en el caso de exigir que fueran medidas las palabras y no se dejara llevar por la irreflexión y la grosería, cosas increíbles en una autoridad escolar jubilada. El Sr. Salgueiro se refirió en una forma vaga al informe técnico, que nadie tuvo en cuenta, por no saberse qué deseaba decir. Sólo pude comprender que preguntaba si debía permitirse hacer ensayos con los niños; lo que probó que este señor no sabe con la cautela y experiencia que se trabaja aquí (LD, 8/III/1933).

El panorama era oscuro, pero nada novedoso; en varias ocasiones Niemann se había mostrado molesto por esta incomprensión. Para suerte de la escuela, el director siempre tuvo en su presidente, Santín Carlos Rossi, un aliado:

El Dr. Rossi hizo alrededor de nuestra obra y persona una conversación que me satisfizo y que fue altamente halagadora para nosotros. Después de ese cambio de ideas, en que yo intervine para aclarar algunos puntos, la Comisión quedó en formular conclusiones definitivas, cesando desde hoy en sus funciones oficiales (LD, 8/III/1933).

Las conclusiones de la evaluación nunca se concretaron y la situación parecía empeorar cuando se conoció la noticia de la destitución del Dr. Rossi y la permanencia de los señores Salgueiro y Portela en la nueva Comisión del régimen de facto. La primera sesión tuvo lugar el 16 de abril de 1933 y sus integrantes fueron: Julio Brunereau des Houilléres (presidente), Ricardo Salgueiro (secretario), Sra. Mondino de Larrieux, Américo Escuder, José Portela y R.H. Galmés. Nada relevante tuvo como resultado este encuentro, salvo la decisión de que la próxima sesión de la Comisión tendría lugar en el local de la escuela de Progreso. José Portela, que se había mostrado crítico durante los tres años anteriores como miembro de la Comisión, dijo que nunca antes había asistido a la escuela, porque "no se [había] preocupado de hacerlo" (LD; 16/V/1933).

El 29 de junio era la fecha fijada, sin embargo, no pudo concretarse por inasistencia del presidente de la Comisión. Tampoco el tiempo fue aprovechado para involucrarse en el conocimiento de la dinámica de la escuela: "Los presentes, presenciaron breves minutos la extracción de miel. No entraron a los salones. Sólo lo hizo individualmente el Sr. Salgueiro en la clase diferencial, para saludar a la Srta. AS" (LD, 29/VI/1933). Hay varios indicios que muestran cierta desidia por parte de los miembros y especialmente del nuevo presidente Brunereau des Houilléres. En la siguiente oportunidad que debían reunirse en Progreso, llegó antes de lo previsto; cinco minutos más tarde arribaron los demás miembros, pero el presidente va se había retirado, imposibilitando nuevamente la reunión. No tuvo la voluntad de esperar cinco minutos. La Comisión planificó un nuevo encuentro, en esta oportunidad, decidió reunir a todo el personal docente y discutir abiertamente los "problemas con el personal"; Brunereau des Houilléres tomó la iniciativa haciendo una breve exposición conciliatoria, dando luego la palabra al miembro Sr. Portela, "en su calidad de maestro, por estar más interiorizado de los problemas escolares internos". No habló más durante el resto de la reunión (LD, 6/VII/1933).

Como era de esperar, el resultado del encuentro fue un estrepitoso fracaso:

[...] si el acto de hoy ha tenido por fin reconciliar y armonizar, el resultado ha sido negativo. En cierto pasaje, el Sr. Portela manifestó que si el personal se ponía de acuerdo, bien; pero que si no sucedía eso, se haría entrega de la Escuela al Consejo de Enseñanza para que resuelva. Objeté lo peligroso de ese criterio, pues ponía en manos de una o dos maestras el poder decidir sobre el porvenir de esta Escuela, debiendo, a mi criterio, la Comisión optar por darme libertad de elección de personal, de personas conforme, para luego hacerme yo ampliamente responsable. Aprobó de inmediato este criterio la Sra. de Larrieux [...] ésta, al final me manifestó "he sido muchos años Directora. Vd. no podrá trabajar con el personal hostil que tiene. Lo compadezco por lo que tiene que pasar" (LD, 6/VII/1933).

La reunión del mes entrante, desestimó la importancia de las acusaciones contra el director, pero nuevamente el presidente hizo mutis por el foro. Niemann, encontró en las figuras de la Sra. de Larrieux y Américo Escuder, solidarios defensores del trabajo realizado, por lo que la modificación del carácter del gobierno nacional, en nada había modificado la dinámica cotidiana de la escuela: rodeada de autoridades y funcionarios que abarcaron el restringido espectro de aquellos que asumieron un fuerte compromiso de respaldo y, en la vereda de enfrente, la animosidad infructífera y la desidia complaciente.

El impulso y su freno

El 1º de abril de 1933, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal fue intervenido por el gobierno

central a través de Emilio Verdesio (Circular N° 20). El 4 de abril, el Poder Ejecutivo designó los nuevos miembros del Consejo de Enseñanza Primaria, pero redujo el número de sus miembros a tres: el arquitecto José Claudio Williman ocupó la Dirección, (Circular N° 25) y la maestra Aurelia Viera y Emilio Verdesio actuaron como vocales. Se destituyó al Dr. Santín Carlos Rossi un "batllista de posiciones radicales", cercano a Niemann, era partidario de orientar la escuela hacia la totalidad de los principios de la escuela activa (Ruiz, 1994, p. 192).

Los propósitos de la nueva gestión fueron descritos de manera categórica: "vencerá intereses personales, intereses partidarios, teorías impracticables o disolventes [...] para llegar a una situación en la que dominen los valores positivos del País" (Williman, 1934, p. 44).

La Ley N.º 8561 (16/VIII/1929) había establecido nuevas reglas de juego en lo atinente a la organización de las Escuelas Experimentales, nombrando Comisiones Administradoras que funcionaban supeditadas a la superintendencia del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Dentro de sus competencias estaba estipulado no sólo la administración de los centros de enseñanza sino también la dirección de los ensayos pedagógicos que en ellas se realizaran. En opinión de Williman, expresada en el *Reglamento para las Escuelas Experimentales y Comisiones Administradoras*, el Consejo anterior no había cumplido con estas disposiciones,

[...] razón por la cual el funcionamiento de las Escuelas Experimentales, no sólo ha escapado hasta ahora a toda forma definida, sino que, de hecho, hasta se ha llegado a desvirtuar

la Ley, como consecuencia de la autonomía con la que tanto respecto a las Comisiones Administradoras, como respecto al mismo Consejo, han estado tomando las Escuelas Experimentales [...] (Williman, 1934, pp.105-107).

Esta "autonomía legal excesiva", unida a una "autonomía de hecho aún mayor", contradecía, a los ojos de Williman, los intereses de la enseñanza, especialmente en el punto en que dejaba librado a lo/as directore/as y el cuerpo docente a su suerte en materia de experimentación pedagógica, sin observación, fiscalización ni evaluación de sus resultados por parte del gobierno de la enseñanza. Todo esto, además, con el agravante de que estos centros gozaban de "gastos extraordinarios" injustificados, financiados por el erario público. Como único argumento Williman manifestó que "debe ser garantida una cierta continuidad en los ensayos pedagógicos, que si es innecesario prolongarlos demasiado, también son inútiles si no tienen una relativa duración". Meses más tarde, en la publicación de su "Memoria", podemos encontrar mejores indicios de este cambio de actitud ante las "Escuelas Experimentales".

Williman acusó a la anterior administración de descuidar la "educación del carácter", es decir, el "aspecto moral de su función" (Williman, 1934, p. 5). Si bien es esperable, advirtió, que existan divergencias respecto al "método", problema técnico, no debiera ocurrir lo mismo respecto al contenido, y a los fines de la educación, ya que es "un problema social" (Williman, 1934, p. 4).

Social y político debió decir. En el medio rural, por ejemplo, ámbito de competencia de la Escuela de Progreso, Williman sostuvo con firmeza que si bien era el que más necesitaba la "acción cultural", extender, sin embargo la lectura y escritura en ese medio "sin orientar su empleo", "sin indicar

cómo debe usarse", podría ser "inútil" y hasta "contraproducente" (Williman, 1934, p. 7). ¿Y qué indicaciones especificó para dar curso a esa orientación? Pocas, a decir verdad y sorprendentemente concretas. Con respecto a las "manualidades", por ejemplo, Williman entendía que

[...] la escuela no puede ni debe atender otras actividades manuales que las propias del hogar, las que, además, pueden contribuir a la educación intelectual. Pero, entre lo anterior y enseñar oficios hay mucha diferencia que se salva insensiblemente y que no debe salvarse. Formar la aptitud de todo habitante del campo es necesario, pero sin pretender preparar capataces rurales (Williman, 1934, pp. 8-9).

Enseñar a las niñas a coser y a cocinar, es también obligación de la escuela, pero "sin traspasar los límites de lo doméstico", ya que "es un gran error que determinado organismo pretenda atender lo que no le incumbe, sobre todo cuando cumple insuficientemente con su deber" (Williman, 1934, p. 9). Esta opinión era francamente opuesta al espíritu de la escuela de Progreso, explicitada una y otra vez por Niemann cada vez que tenía oportunidad:

La preocupación de nuestra escuela, es la de desarrollar una acción conveniente al mayor porcentaje de nuestros alumnos, que es el que no seguirá estudios superiores en liceo y universidades. Por esta razón se pudo pensar alguna vez, que tendríamos que descuidar las exigencias de los programas de las escuelas comunes, por preocuparnos de las manualidades y la observación, para favorecer exclusivamente a esa mayoría que al dejar la escuela, va fatalmente a engrosar las filas de los trabajadores del campo, la industria y el comercio. [...] Errónea ha sido la creencia de que ello podría ser en

perjuicio de los que aspiran a seguir estudios. Equivocada ha sido la suposición de que la actividad física ejercida con fines culturales, restara eficacia a la actividad intelectual" (*La Colmena*, 1935, VI, N.º 14, p. 1).

Sin embargo, o bien la conducta de Williman era dubitativa, o Niemann tenía una especial habilidad para elegir, entre sus ideas, las oportunas en cada momento para sortear la censura¹⁷. Lo cierto es que la primera visita del Director de Enseñanza a la escuela, dejó como resultado la satisfacción de que "nuestras ideas eran compartidas por las autoridades" y al retirarse, "El Sr. Director dejó en nuestro ánimo la seguridad de futuras realizaciones y triunfos para nuestra escuela" (LD, 1/VIII/1934). Tiempo después, en una entrevista para "El Pueblo", Williman expresó que "por la ubicación, forma y topografía del terreno, [la escuela de Progreso], está llamada a mi juicio a ser la Escuela Rural Modelo". No obstante, meses después, Niemann se enteró "en forma casual" que la Comisión Nacional de presupuesto había pretendido eliminar

¹⁷ Como quedó evidenciado en la primera sesión de la Nueva Comisión Administradora del régimen terrista del día 25 de mayo de 1933; Américo Escuder expresó que la función de la escuela de Progreso era cumplir una *misión rural*, para elevar la capacidad del medio para superarse en el aspecto económico, alimenticio y productivo. Cuando le cedió la palabra, Niemann desarrolló una amplia exposición demostrativa de que su labor había estado "siempre orientada en ese sentido y lo está aún a pesar de trabajar bajo el título de Método Decroly"; aprovechando la instancia, hizo nuevamente el reclamo de las dos condiciones más urgentes: "[...] Pero para poder cumplir ese elevado propósito, es necesario personal colaborador y entusiasta, y es imprescindible dotar a la escuela del terreno apropiado para ser un ejemplo vivo, de lo que se quiere realizar. Sin esta base no es posible pretender lo demás" (LD, 25/V/1933).

las Escuelas Experimentales, reduciéndolas a escuelas comunes. Al parecer, la intervención del Dr. Francisco Ghigliani contribuyó a que se conservara el carácter, con su actual autonomía y su presupuesto equiparado a las escuelas de práctica. Los gastos de funcionamiento quedarían reducidos al 50% del anterior y los profesores especiales cesarían para junio de 1935 (LD, 19/XII/1934). Niemann no quedó de brazos cruzados y cinco días más tarde logró concretar una reunión con el Dr. Williman, fue un encuentro "cordial y lleno de esperanza para nosotros", en el que el Director del Consejo manifestó que a las Escuelas Experimentales se les trazará un plan de trabajo y esto, "suponemos, será concorde con el que actualmente ejecutamos y el que tenemos proyectado para cuando contemos con el espacio necesario" (LD, 24/XII/1934).

Para Williman, en los últimos treinta años se había ido definiendo un nuevo criterio pedagógico, opuesto al vareleano, que si bien presenta distintos matices, convergía, sin embargo, en esta definición única: "el maestro siguiendo al niño, el niño teniendo la iniciativa, la enseñanza adaptándose a su espontaneidad". Esta tendencia "moderna", adopta la experimentación, "pero también la opone a lo que llama despectivamente estudio libresco", generando de ese modo, una polarización infructífera y paralizadora porque suscita la reacción contraria: la oposición a todo lo nuevo (Williman, 1934, p. 10).

El nuevo gobierno de la educación pretendía ubicarse en un punto medio: "cada tendencia tiene sus aciertos y sus errores ya comprobados"; en lo que respecta a la escuela activa, su mayor defecto consistía en pretender "someter absolutamente la enseñanza a la mentalidad del niño", y no es aceptable "tomar como centro de la enseñanza algo en formación, en evolución y en una evolución que puede y debe ser dirigida y es olvidar que el ser humano, cuando carece del aliciente de la

gloria o de la riqueza, estímulos que no existen en la niñez, tiende al menor esfuerzo (Williman, 1934, p. 11).

En cuanto a la implementación de estas convicciones, los pedagogos uruguayos han pretendido "transportar íntegramente" la escuela activa, "sin adaptarla", desconociendo, por un "alarde inconducente de modernismo" que "no es aplicable, con sus características de origen, a nuestro medio rural" (Williman, 1934, p. 9). En principio diríamos, nada menos cierto, si nos ajustamos a la experiencia de la Escuela de Progreso.

Más cercano a la realidad de Niemann parecieron ser las críticas de Williman a cierto modo de educar que confundía, al parecer, la enseñanza laica con enseñanza "materialista"; una deformación peligrosa que el presidente del Consejo denominó "laicismo":

El laicismo no debe consistir en negar lo espiritual y pretender reducir todo contenido del Universo a lo que impresiona nuestros sentidos. La posición del laicismo es la de negarse a explicar, con recursos humanos, lo que es, y quizá sea siempre, desconocido por el hombre. Pero reconocerse incapaz para interpretar un hecho, negarse por ello a interpretarlo, no significa negar el hecho. [...] Como, por otra parte, esa incapacidad es máxima en la niñez, es deber del maestro, deber difícil sin duda, provocar en el niño, o mantenerlo si ya existe, el convencimiento indefinido pero arraigado de que la vida no es sólo lo que se ve, se oye y se palpa" (Williman, 1934, p. 144).

Estamos en el 1º de marzo de 1934, otros aspectos de la Circular dirigida a los maestros por Williman, señalaba la "necesidad" de reconocer la importancia de las "fuerzas espirituales" en las acciones humanas; la enseñanza que las olvidara,

correría el riesgo de ser contraproducente, "como lo sería adiestrar en el manejo de un arma a quien pudiera usarla no como caballero sino como homicida". Para esto, no hay que olvidar, por ejemplo, la enseñanza a través del arte, "especialmente la música", pero siempre bajo la amenaza de "que es arma de dos filos y que puede hacer mucho daño mal orientada" (Williman, 1934, p. 144).

Este conjunto de indicaciones y miedosas advertencias culminó con la decisión de la sesión del 12 de marzo de 1934, en la que se declaró que

[...] esta Corporación no tiene interés en que se practiquen ensayos de planes y métodos de enseñanza que signifiquen nuevas erogaciones y que aquéllos no pueden regir sin antes haber sido autorizados debidamente, pero entendiendo que los maestros están obligados a utilizar los procedimientos más modernos siempre que el rendimiento alcance a las exigencias mínimas del programa de estudios, vigente (Williman, 1934, p. 150).

El resto de la gestión de Williman transcurrió sin más novedades para las escuelas experimentales, exceptuando una situación con el inspector interino de Canelones José Sampietro. Según refirió una familia amiga, Sampietro no dudó en juzgar como una "inmoralidad" enviar niños a Escuelas Experimentales, en el sentido de que no había derecho de parte del mundo adulto de "experimentar", como si de conejillos se tratase, con el aprendizaje de seres tan vulnerables. La opinión fue desarrollada en un diálogo informal en el hogar de unos vecinos y padres de estudiantes de la escuela de Progreso. Llegado a oídos de Niemann, entendió que Sampietro cometía "una grave acción perturbadora contra el

mismo organismo que tiene que defender" y por si fuera poco, "no teniendo dato concreto contra nuestra escuela, cita cosas que él dice ocurridas en otras". Niemann encontró, en este episodio, la confirmación "de rumores que ya corrían" y decidió, como era costumbre, afrontar directamente la situación: le envió una carta solicitando que viniera personalmente a conocer el trabajo de la escuela (LD, 25/VII/1935). Días después Sampietro telefoneó a Niemann, excusándose de no concurrir, e invitándolo a que fuera el director el que viajara a la inspección de Canelones. "Probablemente iré algún día", escribió Niemann, "pero queda de manifiesto la calidad de ciertas 'autoridades' que para la calumnia pueden llegar cerca de la escuela y para conocer la verdad no pueden hacerlo" (LD, 6/VIII/1935).

Dificultades con el «plan»

En 1930, Niemann reflexionaba sobre la "necesidad", que describía como característica de los docentes de su tiempo- de otorgarles el "programa" confeccionado, como si de "muletas" para andar se tratase. Y esto, no por pereza o incapacidad, sino por el "hábito de recibir las cosas hechas". La situación tuvo su importancia cuando Niemann se empecinó en demorar la presentación del "plan general" de la Escuela, hasta que llegara el día en que cada maestro se sintiera capaz de preparárselo, "pudiendo yo apreciar cómo cada uno lo concibe" (LD, 25/III/1930).

Esta estrategia no fue percibida de igual manera por parte del personal y especialmente por la maestra AS, que en las declaraciones vertidas en ocasión del sumario abierto para investigar el trabajo de Niemann, alegó, entre otras razones, que "las maestras no saben qué hacer por falta de programa" (LD, 10/8/1932).

En el Libro Diario, sin embargo, consta que en el correr del año 1931 se realizaron varias reuniones de personal dedicadas al estudio y evaluación del "plan de trabajo educacional". En noviembre salió a la luz un artículo con el título "Nuestras ideas se difunden" (Niemann 1931c). En él se

narraba el éxito de acogida de las "ideas directrices de nuestro plan educacional"; publicadas en el número anterior, fueron reproducidas y "acompañadas de elogiosos conceptos" por la revista de estudiantes *Ariel*, por el órgano oficial del Centro Protección de Choferes *Auto Uruguayo* -el editor responsable, Cristóbal Otero, un conocido anarquista, lo había visitado poco antes, junto al pedagogo argentino Julio Barcos- (LD, 29/VII/1931), y por el diario del Partido Socialista *El Sol*. Es interesante que el título escogido hiciera uso del pronombre posesivo en primera persona del plural, mostrando el sentido de pertenencia de las ideas ensayadas en la Escuela y no como una simple aplicación de ideas ajenas. Más adelante se referirá de este modo: "[...] Nuestro plan es el resultado de una prédica, no es ocasional, es el resultado de una norma establecida hace muchos años" (LD, 10/VIII/1932).

Mientras tanto y como una cuenta más, en un largo rosario de desacuerdos, el 10 de agosto de 1932 la Comisión le exigió a Niemann "concretar en un programa la orientación de esta Escuela". Al parecer, las "ideas básicas" publicadas y propagadas meses antes, no habían colmado las expectativas de los miembros de la Comisión (LD, 10/VIII/1932).

Las razones por las cuales "todavía no se había cerrado definitivamente nuestra experiencia con un programa rígido, no fueron atendidas", valoró Niemann. Estamos en el día 10 de agosto de 1932, había transcurrido casi una década desde el comienzo de la "libre experimentación" en la Escuela de Progreso, un largo trabajo de desgaste con algunos vecinos, con las autoridades escolares y con parte del personal. Se corría el riesgo de tirar todo por la borda. Niemann consultó una vez más a las docentes; esta vez, les preguntó si consideraban que su trabajo se basaba en un plan orientado y si eran conscientes de lo que hacían. Parecía una broma pero no lo era. El

resultado fue ampliamente satisfactorio; conjuntamente con las respuestas de los padres, consultados anteriormente y apoyado en las crecientes muestras de apoyo a nivel nacional e internacional, declaró: "Más que programa, hemos tenido siempre reuniones constantes y demostraciones prácticas de los procedimientos que he querido adoptar [...] la situación actual alcanzada por nuestras experiencias son para nosotros un triunfo y no tememos más que a la falta de sinceridad" (LD, 10/VIII/1932).

Las presiones administrativas, en cambio, los recortes de presupuestos y las intrigas internas hicieron su desgaste. Al día siguiente, Niemann convocó una nueva reunión de personal para anunciar un significativo cambio de táctica; gestualidad política entre el espacio de los condicionamientos y sus resistencias: de ahora en más se asumiría un único método; el método Decroly:

Pero como siento también yo la necesidad de concretar, para extraños y especialmente las autoridades escolares y para imponer al personal normas precisas, para que no se preste esa falta (supuesta) a interpretaciones y actividades que no colaboran con la obra escolar. Dije, pues, que el método definitivo adoptado es el Método Decroly. Haciendo una reunión de nuestra obra, hice notar cómo toda ella está inspirada en la orientación biológica de ese método. Los centros de interés fueron por nosotros modificados en cuanto a los puntos de partida. En vez de los llamados intereses del niño, tomamos los intereses sociales o las actividades productivas de esta región, con lo cual obteníamos todas las ventajas del método con la atención central en el trabajo productivo. Para conservar ese punto de partida encontré siempre la dificultad, en parte del personal, que no siempre

se hallaba dispuesto a practicar y a conocer en sus fuentes mismas las referidas actividades. No pudiendo contar con la posibilidad de reorganizar el personal para continuar insistiendo, he resuelto detenerme aquí, porque con el método dicho, puedo llenar perfectamente mi propósito de hacer una enseñanza adecuada al medio en que actuamos (LD, 11/VIII/1932).

No había rupturas ni claudicaciones; por un lado, el "ajuste general" de acuerdo con Decroly, consistía en adoptar plenamente el método que principalmente les había servido de "guía y orientación" y por tanto, no iba a ocasionar a las maestras "ningún trastorno". Se trataba fundamentalmente de un nuevo ordenamiento, "asociándolos a los intereses del niño en vez de las actividades productivas". Resultaba poco creíble. "Por mi parte" -aclaró Niemann-, "adopto el método con entusiasmo"; pero en seguida matizó: "lo adopto con criterio amplio de sus cuestiones fundamentales, habiendo penetrado en sus prácticas sin hacer ostentación de ellas y sintiéndome atraído a las cuestiones básicas del método" (LD, 11/VIII/1932). Estamos en un momento clave del futuro de la orientación pedagógica de la escuela; los lectores coincidirán en que esta decisión se asemeja más a un gesto exterior, producto del cansancio y de situaciones excepcionales, que al resultado de un convencimiento pedagógico. "Supongo -dirá Niemann-, que nuestra resolución producirá el deseado efecto en la Comisión y en el Sr. Director de Enseñanza, quedando definitivamente deslindado el método seguido"; costos de la libertad (LD, 11/VIII/1932).

No obstante, Niemann siempre conservará esta libertad de criterio para incorporar, en cada ocasión, lo que le resultaba útil a su proyecto educacional; no en vano, el educador y escritor brasilero Raúl Rodrigues Gomes en el periódico "Odía" de Curitiba, resaltó justamente que "Niemannn, no ha perdido su personalidad en el trato con el método decrolyano" (*La Colmena*, 1934, IV, Nº 12, p. 6).

Problemas edilicios

El 27 de agosto de 1931, La escuela de Progreso recibió la visita de la pedagoga Amélie Hamaïde (1888-1970), por entonces, la segunda responsable de la escuela de L' Ermitage, institución insignia del método Decroly. Hay detalles de la referencia de Niemann que muestran que los vínculos con el ambiente «decroliano» en Uruguay, no eran del todo fluidos y que el cuestionamiento radicaba en los escasos "efectos" que estaba produciendo la escuela de Progreso.

La señora Hamaïde visitó esta localidad en compañía de Olimpia Fernández, directora de la Escuela Experimental de Malvín y estudiante directa de L' Ermitage. (LD, 27/VIII/1931) Niemann se mostró molesto porque la visita fue varias veces aplazada; cuando finalmente se concretó, hablaron personalmente en alemán, pero inmediatamente se lamentó que «la conversación principal [tuviera] que hacerla con auxilio de Fernández, en francés» (LD, 27/VIII/1931). No obstante, la calidez de la pedagoga belga, causó buena impresión:

Nuevamente pude constatar en la Srta. Hamaide a la persona sencilla y comprensiva, a la maestra idealista y de acción [...] me ha honrado doblemente, por haber partido de ella el interés por conocernos, lo que es poco común, pues generalmente los visitantes suelen ir a donde los llevan y los que llevan suelen elegir lo más efectista, sin reparar que lo esencial de una escuela no está "siempre" en las

exterioridades. Según la Srta. Hamaide, lo que más le interesaba conocer de nuestra escuela era su espíritu; y en cuanto a él, díjonos, estaba plenamente satisfecha (LD, 27/VIII/1931).

El interés por visitarlos aparentemente partió de Hamaide, es decir, podemos suponer que no estaba previsto en la agenda de Fernández (principal figura de la "ortodoxia" decrolyana)¹⁸; por otra parte, los reparos parecían venir por el lado de la falta de eficacia, y de las "exterioridades". La cordialidad, sin embargo, fue recíproca, según el testimonio de Niemann Hamaïde «manifestó hallar una interesante orientación», sólo opacada por la falta de comodidad, impedimento para la obtención de mejores resultados (LD, 31/VIII/1931).

La Escuela de Progreso era una escuela rural, sus inmediaciones presentaban un aspecto de deterioro importante. A instancias de Niemann, -que integró una Comisión de Fomento Vial, iniciativa privada que nucleó a parte de las «fuerzas vivas» de la localidad- se iniciaron en 1929 tareas de acondicionamiento de los caminos que costeaban la Escuela con la ayuda de un grupo de vecinos, «con bueyes, palas y arados» (LD, 24/IV/1929).

Algunos de los espacios pensados como aulas eran de piso de tierra, extremadamente húmedos e imposibles de utilizar los días de lluvia. Todavía en 1932, debían convivir dos clases en cada salón, lo que volvía imposible el trabajo activo

¹⁸ Es significativo que en una publicación tan difundida en el Uruguay y en el exterior, se presente de este modo a las Escuelas Experimentales: "Existen tres escuelas experimentales o de enseñanza libre: las de Las Piedras, Progreso y Malvín. En esta última se aplica el sistema Decroly" (Nin y Silva 1930, p. 159).

porque faltaba espacio para el movimiento. La convivencia entre estos grupos no era sencilla y requerían de una coordinación precisa: mientras unos ejecutaban trabajos en voz alta, el otro grupo debía realizar actividades en silencio (LD, 19/3/1932). Los grupos de tercero permanecieron durante años en una casilla de lata; las temperaturas extremas hicieron por momentos imposible el trabajo:

Día muy caluroso. En todos los salones se siente moletia por la cálida atmósfera que se respira. Lo que es indescriptible es la situación de la clase 3°, ubicada en el galpón de zinc en que está la cocina. Esta clase tuvo que ambular con sus sillas y útiles buscando un refugio bajo la escasa sombra de los árboles, que no era fija nunca y donde hubiera un poco de aire en corriente (LD, 1/XI/1935).

En una ocasión, el cielo su nubló en las primeras horas de la tarde, al punto de que hubo que interrumpir el turno por falta de luz natural (LD, 26/VII/1933). Llegado a cierto momento de saturación del espacio, Niemann decidió utilizar la casa contigua a la escuela, en la que vivía con su familia, para aprovecharla con más salones. No consiguió vivienda para alquilar en la localidad y estaba decidido a mudarse a Las Piedras, pero sus superiores le negaron la autorización.

Tenemos el testimonio de César Piffaretti, que tras una visita en el año 1936, redactó una nota en un periódico local. "El edificio -narró-, reflejaba un aspecto de pobreza"; "recorriendo sus pretendidos salones de clase, separados entre sí por tabiques improvisados, confieso francamente que todo esto me causó una mala impresión". Vale decir, sin embargo, que esa primera imagen se revirtió al conocer el mecanismo interno del funcionamiento escolar:

Es una escuela adaptada a su ambiente regional. El niño concurre a ella, no sólo con la única finalidad de aprender unas cuentas y a escribir más o menos correctamente. No es tampoco, como muchos creen el programa de la escuela industrial, donde se descuida parte de su instrucción general, para dedicarse al aprendizaje de un oficio. El maestro tiene allí una función más completa, haciendo conocer al niño, de una manera práctica, el mecanismo íntimo de todo aquello que lo rodea y puede serle útil en la vida (Piffaretti, 1936, p. 1).

Otro impedimento para «hacer escuela activa», relataba Niemann, era la estrechez del horario escolar y las dificultades de transporte, especialmente la de las maestras, que en su mayoría viajaban en tren desde Montevideo y debían adaptarse a la reducida oferta de horarios (LD, 17/8/1932).

Queda pendiente desarrollar una investigación que compare exhaustivamente los tres procesos de las escuelas experimentales, si hubo diferencias en la asignación de presupuesto o favoritismos de algún tipo. Son evidentes los datos que in-Niemann Comisión dican la. molestia de con la. Administradora; después de ocho años al frente de la escuela, habló de «apoyo excepcional» de parte de las autoridades escolares (Niemann, 1931a), de una situación «que se agrava día a día» (LD, 30/VIII/1930), al punto de que «no estamos en condiciones de teorizar ni de pensar en éxitos brillantes» (LD, 28/X/1931).

Si cotejamos la estructura edilicia y la posibilidad de espacio que usufructuaron las vecinas escuelas de Las Piedras y Progreso, resulta evidente que entre ellas hubo diferencias notables. Tal vez contribuyó al doble criterio, esa jerarquización de hecho, que ocurre frecuentemente en los gobiernos municipales. Niemann contribuyó, como vimos, a organizar a los

vecinos de Progreso para realizar directamente mejoras en el pueblo; la escuela era un centro de referencia en este sentido. Es revelador, por ejemplo, que en 1931, con alumnos de 5º año, Niemann saliera a realizar mediciones, tomando ángulos de varios caminos que cruzan con la carretera nacional, para construir un croquis, base de un futuro plano del pueblo de Progreso, a pedido del Consejo Auxiliar de Piedras a la Comisión de Fomento Vial de la localidad (LD, 14/VIII/1931). El gobierno del intendente Eudoro Melo, al parecer, hacía oídos sordos. Niemann dedicó el editorial de Acción Cultural de julio de 1932 a criticar esta situación con el título: "Tenemos derecho a las mejoras": "el gobierno municipal y departamental, poco o nada se ha preocupado por el progreso de esta localidad", sostuvo (Acción Cultural, VII/1932). El 9 de julio se reunió con el intendente; lo "mandó llamar". El artículo de la escuela de Progreso había sido reeditado por el periódico Espacio, de la ciudad de Canelones y reeditado por El Día y El País de Montevideo.19

¹⁹ Resulta curioso que el presidente de la república Gabriel Terra visitara el jueves 12 de diciembre de 1935 la escuela de Las Piedras y no decidiera recorrer pocos kilómetros más y llegar hasta Progreso. Por otra parte, tenemos indicios de cierto malestar en familias acomodadas de Progreso por vivir en una localidad tan humilde. En varias oportunidades Niemann se quejó de la actitud de algunos padres, de sacar a sus hijos de la escuela, para enviarlos a otra de mayor grado, como la escuela de niñas de Piedras, apresurando procesos, contraviniendo la opinión de Niemann, que parecía ostentar un orgulloso conocimiento individualizado de los procesos pedagógicos de sus estudiantes. "Sin embargo", escribió irónicamente, "hay padres a quienes hay que dejar que lleven sus hijos a otras escuelas porque suele suceder que recién entonces tomen interés por los hijos, pues para la escuela 'de su pueblo' se dejan llevar de cierta inercia y sucede el caso que familias de recursos y con pretensiones de que sus hijos estudien, se niegan a comprarles algún libro y hasta una modesta caja de pinturas" (LD, 3/III/1932).

Hubo situaciones con el personal de las escuelas que evidenció también criterios dispares. Niemann lamentó en varias ocasiones no tener potestades para elegir su plantel docente, sintió que se le quitaba la autoridad y el respaldo que "han gozado siempre los de las demás escuelas" (LD, 22/VII/32).

Hubo detalles que exasperaban: a trece años de haber comenzado la experiencia, el chofer-peón de la escuela de Progreso percibía menos salario que el de las escuelas de Malvín y Piedras (LD, 20/XII/1937). Una decisión de Williman había establecido la obligatoriedad de "canjear" personal entre las escuelas de Progreso y Piedras; el motivo: conflictos entre el director de la escuela vecina, Sabas Olaizola, con varias integrantes del plantel docente; las autoridades entendieron que lo mejor era intercambiar tres maestras en el mes de agosto... Esta búsqueda por "armonizar" el clima de trabajo, se hacía a expensas de "destruir la armonía nuestra", se lamentaba Niemann (LD, 15/VIII/1936).

Una de las maestra de Las Piedras, trabajando ahora en Progreso, ante observaciones del director respecto a su trabajo, tuvo una especie de crisis nerviosa; acusó a Niemann de estarla persiguiendo y de estar influenciado por el director de Las Piedras (LD 3/XI/1936). Pocos meses después, Sabas Olaizola tuvo un altercado con el chofer-peón de su escuela, a quien acusó de tener "conductas impropias"; nuevamente la solución fue solicitar el canje con el de Progreso. Este señor era esposo de la maestra que sufría accesos nerviosos. De manera poco creíble, el permiso fue concedido en un primer momento y poco después revocado, a instancias de una reunión entre Niemann y Williman (LD, 12/XI/1936). El balance, un año después, era revelador:

[...] termina el año en las condiciones que para nosotros son las normales: habituados a esperar los elementos prometidos por ley de 1928, el edificio; y habituados al trastorno producido por el cambio brusco de la mitad del personal enseñante hace más de un año y medio para resolver un pleito ajeno (LD, 31/XII/1937).

No obstante, el optimismo de Niemann era obstinado: "Con todo nuestra actividad ha sido perseverar en la ruta emprendida viendo en lontananza la realidad que nos espera y la convicción de que no es espejismo el nuestro".

No había, sin embargo, lugar a excusas; Niemann exigió en todo momento, un compromiso optimista y sin claudicaciones: «[...] todos sabemos -o debemos saber- que únicamente sobreponiéndonos a las adversidades y poniendo buena voluntad, podremos conservar el entusiasmo que emanará de su trabajo hecho a base de confianza y de la seguridad de que se da lo mejor que las circunstancias permiten» (LD, 28/X/1931). Un compromiso que exigía más imaginación y dedicación por parte de las maestras, algunas de ellas, una vez más, preocupadas en «nimiedades» y en generar un «semillero permanente de discordias» (LD, 19/3/1932).

"Comunicar el deseo vivo de saber"

En 1933 se realizó un homenaje al Dr. Ovidio Decroly en el Museo Pedagógico, Niemann fue designado por sus compañeros de trabajo para representar a la escuela; expresó públicamente su "adhesión a los ideales de la Escuela Nueva, a través de la personalidad del Dr. Decroly", también hizo una referencia explicitando "nuestra evolución en la práctica", hasta llegar a la adopción de su método, que conceptuó como "el más racional que yo haya conocido y practicado". Por otra

parte, hizo hincapié en una convicción largamente acuñada: "los métodos no tienen la virtud de la perfección en sí, sino que el éxito depende de la capacidad e idealismo del que los aplica en dirección de una finalidad humana" (LD, 12/IX/1933).

Al año siguiente, *Energía*, publicación oficial del Centro de Maestros del Uruguay, le realizó un agudo reportaje; luego de una breve presentación en la que se mencionaron las virtudes de "la escuela de Niemann", (observen cómo se la denomina) le preguntaron directamente a qué se debía la adopción del método Decroly; el director de Progreso respondió:

En primer lugar, a mi conformidad con él. Por otra parte, para el mejor cumplimiento de mis propósitos, dado las posibilidades actuales de trabajos, que hacen poco menos que imposible la realización amplia de los centros de actividad productiva del medio en que actúa la escuela, debía proceder así. En un exiguo espacio y con casi doscientos niños no es posible sostener lógicamente, provechosamente, en estado de ensayo, lo que ya debió dar amplios frutos, sobre todo, cuando se alejaba la posibilidad de obtener el ambiente escolar que se nos había prometido. [...] Además, precipitó nuestra decisión por ese método ciertas exigencias de orden administrativo, ya que no podía sacrificar a una simple declaración nuestros elevados propósitos, ni hacer cuestión de honores, a lo que ya estaba ampliamente estudiado con el auxilio de una vasta y larga experiencia (*Energía*, 1934, N.º 3, p. 4).

Personalmente creo que Niemann encontró en el Método Decroly, condicionado por la coyuntura que viéramos, un marco conceptual y experimental desde el cual ofrecer a gran escala, una propuesta pedagógica que aportase a la transformación social y política de la sociedad. En los inicios de la

década del 30, Niemann explicitó constantemente la necesidad de orientar los esfuerzos en favor de una educación que atendiese a la formación integral de la "inteligencia":

[...] cada nueva observación que realizo en el campo de la enseñanza, me convence [...] que el problema de la cultura (educación e instrucción) está en la formación de la inteligencia, porque ésta es la única que puede dar recursos para todo lo demás. Si a la aptitud matemática, o de redacción, o de dibujo, o manual, no la acompaña el desenvolvimiento intelectual, es tan pobre el resultado, que causa tristeza el constatarlo. Y ese desenvolvimiento intelectual debe realizarse con el mayor esfuerzo personal. Por lo tanto, hay que poner al alumno en actividad, en todas las actividades posibles, para que pueda formarse el criterio personal, sin lo cual no hay razonamiento posible ni solución inteligente de los problemas innumerables que al ser humano se le presentan para sí mismo y en sus relaciones con los demás (LD, 9/XII/1931).

Mientras en la escuela tradicional el aprendizaje consistía fundamentalmente en que el maestro aprendiera una determinada cantidad de cosas y las transmitiera al alumno -generando en los estudiantes la necesidad de recordar lo que se le obliga a aprender, sofocando así otros intereses- los métodos activos exigen del maestro una permanente preparación y estudio. Propiciar situaciones y hacer consciente el contacto con la realidad supone abrir en todos los sentidos aspectos infinitos, previstos e imprevistos, y el maestro "activo", "no debe aguzar tanto su memoria como su penetración de observación, su capacidad de razonar, de deducir, de crear, de comunicar el deseo vivo de saber" (LD, 8/IX/1930).

Las maestras deben, en primer lugar, saber observar, penetrando en todas las cuestiones paulatinamente y no esperar a tratar "todo", "cuando corresponda según el programa"; "por esto – afirmó Niemann– no se puede, razonablemente, relegar la observación, la experimentación, el razonamiento, la deducción, etc. para un momento preciso, debiendo postergarlo para las clases superiores, porque la culminación del asunto es complejo. Toda la labor de penetración constante, lleva al éxito en las clases superiores, donde se experimentará y razonará, no por primera vez, sino *una vez más*, con una ampliación natural, sólidamente cimentada" (LD, 6/VII/1932).

Un ejemplo de esta actitud puede visualizarse en el "repaso" de contenidos; mientras en las prácticas de la escuela corriente se trabajaba durante el año "cumpliendo un programa", para dedicar posteriormente un fuerte repaso teórico durante el último mes del año, a fin de obtener un examen brillante al finalizar el curso; a través de los procedimientos activos "se repasa a cada instante", verificando los conocimientos que se adquieren, pero también la eficiencia de la labor que se realiza (LD, 20/X/1931).

En cualquier caso es contraproducente realizar afirmaciones *a priori*, aunque estén avaladas por los manuales; es fundamental que ni los niños ni las maestras antepongan el razonamiento a la constatación de hechos; para esto, los medios empleados deben estar al alcance de los estudiantes y ser de una claridad absoluta. Sobre esa base se obtendrá, a su tiempo, la generalización "y luego podrá penetrar en la razón de tales resultados o las causas de tales efectos" (LD, 28/III/1930).

El 27 de julio de 1939 la escuela estaba conmocionada porque el "fin del mundo" se aproximaba; "según cierta prensa y según datos de ciertos astrónomos" ese era el día en que la Tierra corría riesgo de ser "chocado" por el planeta

marte, dado el alcance mínimo de distancia entre sí: "Aunque no hay pánico, se nota preocupación particular disimulada con bromas de despedida y otras conversaciones y hasta ruegos... nosotros seguimos las bromas sin darle trascendencia, orientando más bien en el sentido de la imposibilidad de que tal hecho suceda". El día siguiente, sin embargo, amaneció:

[...] hablé ligeramente sobre "el fin del mundo" que por estos días había preocupado a la gente poco ilustrada y supersticiosa. Por medio de un dibujo esquemático, recordando los hechos comunes de la astronomía, les hice ver que todo está sometido a movimientos regulares y matemáticos y no a la voluntad o capricho de seres reales o imaginarios (LD, 28/VII/1939).

Cualquier labor era una oportunidad para trabajar en contenidos de diversas asignaturas:

Por haber fallado el regulador esta noche, ha fracasado la incubación de huevos que ya estaba en los 17 días y en condiciones satisfactorias. El exceso de calor mató las vidas que se estaban formando. Reuní a los niños del 5º grupo para explicarles lo sucedido, estudiando las causas y pensando en buscar soluciones que hagan evitar posibles fracasos. Hablamos de la Naturaleza y de sus leyes inviolables, citando infinidad de ejemplos que prueban la necesidad de conocerlas y aplicarlas para defendernos y sacar provecho (LD, 4/IX/1931).

En agosto de 1929, la sociedad uruguaya estuvo expectante por el arribo del dirigible 'Zeppelin', conducido por el Doctor Eckener, en su intento por circundar el planeta. Niemann reunió a los alumnos de 4° y 5° durante más de una

hora para comentar la noticia, haciendo uso del planisferio, del globo terráqueo y de los mapas de Norte América, Europa y Asia. La referencia en el Libro Diario no escatimó reproches a los docentes:

[...] Se nota que las maestras descuidan por completo la Cultura que se puede formar comentando los hechos salientes de la actividad universal, siguiendo los acontecimientos al día. La geografía, la historia y las ciencias encuentran en estos temas un campo fértil de penetración, si se conducen en forma amena y sencilla [...] (LD, VIII/1929).

Durante varios días estuvo escrito en el pizarrón exterior, mirando a la estación de tren en la que se reunían cada mañana decenas de personas rumbo al trabajo, la siguiente inscripción: 'Como el Zeppelin, las ideas de fraternidad darán la vuelta al mundo'.

Debe tenerse en cuenta, sobre todo -afirma Niemann-la "trabazón íntima" que está presente cuando la "vida misma" es puesta en observación y se extiende por derivaciones mentales y experimentales, formando aptitudes de penetración, "cada vez más intensas y continuando la investigación respecto al mismo centro de interés biológico, se forma en el alumno una conciencia propia de la verdad universal, lo que constituye la inteligencia" (*La Colmena*, 1934, IV, N.º 12, p.3)

Por esto, a pesar de la opinión común, no puede haber incompatibilidad entre el "asunto" en estudio con la asignatura que podría resultar deficiente. En un caso citado por las maestras en el que un niño no sabía cómo usar el centímetro, -siendo ello necesario- Niemann insistió en que esto "no significaba abandonar el tema para tomar aritmética, sino continuarlo en el momento en que él exige conocimientos sobre el

sistema métrico" (LD, 20/X/1931). Los viejos ideales de la formación integral de los conocimientos -tan en boga en nuestros días- estaban plenamente asumidos en esta escuela rural uruguaya de los años 30: "[...] no hay asignaturas separadas para estudiar sino el atender el desenvolvimiento gradual de las diversas aptitudes del individuo" (LD, 11/X/1932).

La experiencia mostrará que este proceder, en el ejercicio de la vida cotidiana, no resultaba sencillo. En primer lugar los docentes carecían de aptitudes para tareas rurales y falta de experiencia en general para el trabajo manual. Niemann exhortó a sus compañeras a subsanar esta falencia, advirtiendo que ningún docente puede realizar una buena acción pedagógica si no conoce el medio en el que el niño se desenvuelve:

[...] repetí sobre la necesidad de que el maestro se posesione de todos los elementos vitalizadores de su enseñanza activa, que consiste en conocer el medio circundante a la Escuela y hasta saber practicar muchas de las actividades del medio: manejar una tijera de podar, la navaja de injertar, saber hacer prácticas de cocina, conocer prácticamente el manejo de las abejas, la crianza de conejos, de aves, etc. de modo que aquel sentimiento que queremos se posesione del alumno (el amor a la naturaleza y la actividad campesina inteligente) resulte como consecuencia de la acción en vez del consejo (LD, 7/VI/1933).

Otras docentes, en cambio, poseían una actitud proactiva, pero "en forma desorientada y sin poder vencer la tendencia a uniformar y a someter a todo el grupo, a trabajar dentro de las mismas cuestiones y del mismo tiempo" (LD, 16/XI/1931).

La ambigüedad parecía estar en el concepto de "actividad". Niemann especificó, siguiendo a Claparède, que el

término "actividad" tiene dos acepciones fundamentales. En la primera, la actividad tiene un sentido funcional. Decimos que es "activa" una reacción cuando responde a una "necesidad" suscitada por un "deseo", es decir, por un móvil interior del ser actuante. En la segunda acepción, actividad significa "efectuación", esto es "hacer", "expresar", "producir", movilización de energía, trabajo.

Ahora bien, la actividad de efectuación no es un carácter suficiente de la Escuela Activa, si bien hay que reconocer que esta actividad presenta ciertas ventajas para la vida escolar: en primer lugar, lo que se adquiere por procedimientos activos, el alumno lo retiene mucho mejor; pero además, la actividad en este sentido produce efectos tangibles, visibles, que fácilmente llegan a ser el punto de partida de una actividad funcional. En este sentido, la acción resulta muy valiosa para la vida escolar, pero siempre como subsidiaria de la actividad en el primer sentido indicado (*La Colmena*, 1935, VI, N.º 14, p. 2).

La clase de 4º trabaja en el campo teórico en cuestiones que deben ser prácticas para que presten utilidad, y cuando alguna cosa práctica se ha hecho, ha resultado una improvisación para caer enseguida en servirse con la única guía del libro, a veces del libro con consejos pasados de época. Las cosas prácticas son superficiales y se "profundiza" sólo en el libro porque "él lo da todo explicado" (LD, 2/VI/1933).

Otra dificultad consistió en el ejercicio de prácticas inocuas de observación, "infantilizando" la técnica a través de largos procedimientos cuyos resultados podrían obtenerse rápidamente y en escaso tiempo: "el defecto está en la cantidad de tiempo que se invierte esperando que todos hagan y constaten lo que no ofrece dificultad alguna". Se subestima de este modo la inteligencia de los estudiantes, "al punto de quitar interés para el trabajo" (LD, 16/III/1933). Propiciar situaciones en la que los estudiantes estén "activos" no significa simple-

mente "ocupar el tiempo" sometiéndolos a trabajos que representan copias o repeticiones en cualquier aspecto o forma que sea. Desenvolver el poder de razonar, orientando la labor en forma que produzca placer, en vez de fatiga, es el problema capital; los niños deben ser atendidos en tal forma que les produzca la sensación de que se "elevan", por el desenvolvimiento progresivo de sus aptitudes generales (LD 5/X/1935). Todo el éxito del trabajo depende de la actuación inteligente de la maestra, no "dando" preparados los conocimientos, sino produciendo en torno del asunto y del alumno un ambiente de actividad que haga "encontrar" fácilmente al niño lo que se desea hacerle asimilar" (LD, 9/VIII/1932).

Este es el mejor servicio que pudiera tener la escuela para su entorno; un "buen agricultor" -sostuvo Niemann en un editorial de *Acción Cultural*- "es siempre un hombre inteligente y activo", "pero el agricultor inteligente no puede decir que conoce bien su profesión, si no es un buen observador. Su trabajo es una experiencia continua. Trabaja con materias vivas [...] queremos que el agricultor nuevo, sienta el orgullo de su oficio" (*Acción Cultural* 1934, IV, N.º 5, p.1).

Otra dificultad recurrente tenía que ver con la tendencia natural de las docentes a realizar ellas mismas la actividad, en lugar de los estudiantes, o al menos en ser ellas la parte más activa. De este modo se les impedía realizar su propio proceso intelectual. "Yo pretendo -señalaba Niemann- que toda la actividad del maestro consista en poner en actividad al alumno" (LD, 5/X/1931).

El trabajo comprendía el resumen de todos los centros de interés, llevando a un plano superior las "necesidades biológicas" del método Decroly. De modo que, por ejemplo, se realizaban tareas en función de la necesidad de trabajar para alimentarse, para defenderse de las inclemencias del tiempo, para defenderse de los enemigos y peligros, etc. (LD, 12/V/1933). Estas

actividades debían quedar reflejadas a través de expresiones concretas en las paredes del aula, que permitieran mantener la "viva asociación" respecto al proceso de estudio y de producción (LD; 28/IX1932). De este modo, por obra de los estudiantes, o en colaboración con la maestra, las paredes y los estantes debían llenarse de dibujos, láminas, etc. no colocados arbitrariamente sino a medida que el estudio de las cuestiones los hacía aparecer, formando así un ambiente de asociación permanente (LD, 3/X/1932).

La actividad laboral estaba absolutamente ligada a fines educativos, no obstante, la producción de bienes materiales no era una pantomima; el Frigorífico Nacional retiró en noviembre de 1931, 1654 huevos, recolectados por la escuela entre las familias de la zona, lo que implicaba una compleja actividad de contabilidad y manipulación de la mercancía (LD, 12/XI/1931). Dos años más tarde se cosecharon 5 mil capullos de seda (LD, 26/XI/1933); ese mismo año había comenzado a funcionar una cooperativa de consumo de útiles escolares; lo/as niño/as de 2º y 3º eran quienes sostenían el emprendimiento. Al parecer esta experiencia tuvo éxito porque Niemann señaló en una oportunidad que la única "desventaja" de la cooperativa era la "actividad hostil" de varios comerciantes de la zona (LD, 11/VII/1933).

Se instrumentó con éxito en la escuela el "Día taller", cada clase tenía asignado un día a la semana para dedicarlo a trabajos manuales, "es el día que todos esperamos ansiosamente", comentó una publicación de los estudiantes: "Así que todos los días de la semana hay ruido de herramientas que cantan la canción del trabajo, movidas por manos ágiles o torpes pero al compás de un corazón alegre; nosotros mismos no sospechamos la cantidad de instrumentos y máquinas que movemos" (El Hornero, 1937, VI, N.º 56).

Escuela antidogmática

Detrás de las acciones humanas existe un mundo de procesos complejos, que se tejen lentamente y que tienen 'su comienzo', a veces, en pequeñas vivencias, diminutos gestos involuntarios con los que se tropieza por casualidad, pero que de repente se precipitan y acumulan, provocando una conmoción en el carácter de las personas. Algo de esto, me atrevería a decir, le ocurrió a Otto Niemann en relación a la educación impartida por instituciones religiosas, alrededor de 1931-1934. Su antidogmatismo pacifista, abrazado tempranamente con una coherencia envidiable²⁰- le había puesto en contra de cualquier combate frontal a las confesiones religiosas. En este período juvenil (1909-1916) Niemann volcó esfuerzos en desarrollar la propaganda del conocimiento "científico" como guía de las sociedades, a través de la educación, convencido que los "atavismos" de la fe, irían dejando lugar a un estilo de vida basado en principios "racionales". Por otra parte, le pa-

²⁰ Cf. sus publicaciones tempranas, especialmente la revista 'Educación Sociológica' (1911-1912) e 'Infancia' (1912-1916). Para profundizar en la acción y el pensamiento de Rosell y Niemann en este periodo, Cf. Garay (2018).

recía indudable el hecho que en el Uruguay "la religión [era] un obstáculo vencido" y que más bien había que cargar contra el "Estado militarizado" (notas a Aube 1912, p. 5). Años después, ya en Progreso, una localidad rural fuertemente apegada a sentimientos religiosos y ocupando un rol distinto como maestro-director de una *Escuela Experimental*, las situaciones cotidianas le mostrarían que los deseos antidogmáticos generalmente emergen de las aguas revueltas de los conflictos y no son la consecuencia natural de un desarrollo intelectual que se conquista de una vez y para siempre.

"Un problema de pan"

En 1929 el ómnibus de la cercana escuela de Las Piedras, sufrió un accidente: la noticia conmocionó a los vecinos de Progreso, que contaban con un vehículo similar, utilizado diariamente en trayectos para la movilidad de los alumnos y para las importantes excursiones didácticas. Hubo padres que se negaron a que sus hijo/as concurrieran a esas salidas; entre ellos -no podía pasar desapercibido-, el entonces presidente de la Comisión de Fomento. Los motivos eran más profundos que los estrictamente viales; al parecer, según el relato de Niemann, este señor siempre había mostrado ese criterio "para su hija"; "nunca permitió que ella acompañara a sus compañeras y maestras en excursión alguna, ya sea en ferrocarril, en tranvía o a pié. El lleva y trae a su hija (por medio de un empleado) en auto o carruaje y no le permite caminar el corto trayecto que dista de la escuela a su casa" (LD, 15/V/1929). Este modo de proceder, si bien digno de respeto como opinión individual, resultaba contrario al criterio de la escuela: la necesidad de desenvolverse autónomamente y de observar la realidad sin mediaciones de pizarrón o falsas protecciones. Pero lo que resultaba "inexplicable", opinó Niemann,

[...] es que se pueda ser presidente de la Comisión de Fomento Escolar y hacer elogios de la Comisión y de la Escuela, citando entre otras cosas las excursiones escolares instructivas, cuando en el fondo él las repudia para su hija. Si para lo suyo hay peligros, también lo habrá para los demás. No puede ser bueno para los otros lo que es malo para uno, juzgado con el mismo criterio (LD, 15/V/1929).

Niemann atribuyó al hecho una importancia singular; al día siguiente informó en el Libro Diario que el presidente de la Comisión de Fomento había presentado la "renuncia indeclinable a su cargo" (LD, 16/V/1929). En el apoyo a la escuela pública, no cabían actitudes ambiguas.

Los meses sucesivos fueron testigos de la actividad de la comunidad católica de Progreso en favor de la fundación de un colegio confesional en las instalaciones de la humilde capilla; algo que finalmente ocurrió, probablemente en el inicio del año lectivo de 1932. Una "Comisión de damas", constituida para su apoyo y sostenimiento, era presidida por la esposa del recientemente dimitido presidente de la Comisión de Fomento de la Escuela Pública. Todavía más, en este organismo, formaba "parte influyente" la esposa del actual presidente de la Comisión de Fomento. Niemann dio cuenta de esta situación en el Libro Diario, expresando su sorpresa y finalizando la descripción con un lacónico: "comentarios huelgan" (LD, 11/IV/1931).

Simultáneamente, el cuerpo docente, a la interna del trabajo escolar, se estaba fragmentando. Dos de siete maestras mostraban un malestar callado, pero que repercutía en el trabajo cotidiano. En la reunión de personal del siete de abril de 1931, aparecieron los primeros indicios. Lo curioso del hecho, es que a partir de una discusión en relación al tema de la disciplina, Niemann derivara la reflexión hacia la aparición de la escuela religiosa en la localidad. El temor de "perder" alumnos, la necesidad de "triunfar" sobre ella, mostraban un escenario de confrontación y hostilidad:

Recomendé muy especialmente al personal enseñante, que estudie en todo sentido si quiere ser útil a la causa escolar, si quiere ser un colaborador eficaz de nuestra obra. Recalqué que los que no se sienten con fe en nuestros ideales y no resultan colaboradores, son tal vez más perjudiciales que todos los que se presenten frente a nosotros con otras escuelas para combatirnos (LD, 7/IV/1931).

La aspiración de la escuela pública no consistía en "atender", como si de un servicio se tratase, a aquella población desvalida, incapaz de sostener los costos de una instrucción privada. La educación del estado debía realizar un proyecto de sociedad nueva, tanto para los hijo/as más humildes, como para los de las familias más influyentes de la zona; pero especialmente, la escuela confesional, venía a "combatir" los ideales de la educación integral y el antidogmatismo, expresados en el movimiento que impulsaba la "Escuela Nueva". Días después, Niemann asumiría definitivamente el compromiso de 'cerrar filas' en defensa de este proyecto. También en Uruguay, los asuntos de la religión y su incidencia en la educación, estaban lejos de ser un tema laudado:

En vista del cariz que están tomando las cosas [...] me hacen percibir que se está entablando entre nosotros una lucha sorda pero efectiva entre la escuela sectaria y la escuela científica y racional. Hasta la fecha hemos adoptado una actitud pasiva frente a este problema, pensando que era suficiente que "nos dejaran hacer". Pero ha resultado que si bien nos dejaban

hacer y hasta nos alentaban los de la localidad, no hacían lo mismo los elementos clericales desde la capital. Desde ahora mi situación ha cambiado: dentro de la escuela continuaremos perfeccionando nuestros métodos de acuerdo con nuestra orientación, y fuera de la escuela seré el propagandista abierto de la Escuela Nueva, demostrando su superioridad frente a la que dejamos y especialmente, a la arcaica, que caracteriza a los establecimientos religiosos [...] (LD, 11/IV/1931).

Esta fecha marcó el inicio de una actitud fuertemente combativa de Niemann en favor de la "Escuela Nueva" o "Activa", -situación que había tenido sus reparos hasta el momento- y se originó, curiosa paradoja, a partir de la disputa del alumnado por parte de un colegio confesional en una pequeña localidad rural. El impacto de esas 'traiciones' de algunos padres, que alimentaban la creación del colegio religioso mientras formaban parte activa de la vida escolar, llevó incluso a que la salud de Niemann se deteriorase (Rosello, 2007, p. 55).

Dos años después, el clima de hostilidad fue explícitamente manifiesto. Niemann denunció en el Libro Diario un plan de captación de estudiantes por parte de "algunas señoras católicas" que, visitando domicilios, "engañan" a los padres, diciéndoles que en la escuela confesional se aprende mejor y es posible completar la totalidad del ciclo elemental (7 años; en la escuela pública sólo había hasta 5°, LD, 18/III/1933).

La promesa más eficaz, sin embargo, tuvo que ver con algo muy práctico y que subsanaba una molestia respecto al horario escolar. Mientras en la escuela oficial de Progreso, el horario en invierno, debía empezar tarde, debido a las distancias -esto es, a las 11hs y culminar a las 16hs-, los niños y niñas no podían almorzar a la hora habitual en sus hogares. La escuela privada ofrecía entonces el horario de 12 a 16 hs.

Niemann lamentaba no contar con un local apropiado para hacer horario discontinuo y no poder ofrecer alimento a los que viven lejos (por otra parte, los casos de niños mal alimentados eran frecuentes). Insistió a las autoridades y finalmente logró modificar el horario escolar y comenzar las clases a las 12, es decir, a la misma hora que la escuela confesional. Niemann no estaba dispuesto a ofrecer la otra mejilla.

Uno de los estandartes de la propaganda católica tuvo que ver con la oposición a la coeducación entre los sexos. Este aspecto, de raíces pedagógicas y filosóficas, en cambio, no le preocupó a Niemann, convencido de que la "verdadera moral en acción" consiste en no separar los sexos, especialmente cuando se trata de niños. Por otra parte, advirtió Niemann, "este punto pone de manifiesto los prejuicios que dominan a la gente que tenemos en frente" (LD, 22/III/1933). Más allá de la amalgama de aspectos "teóricos" y "prácticos" que se aunaron en la fundación de la escuela confesional, me parece interesante resaltar que los criterios que Niemann esgrimió para oponerse al nuevo proyecto, fuesen los estandartes fundamentales batallados por la retórica obrerista desde el siglo XIX: antidogmatismo, integralidad y coeducación.

El trabajo silencioso de las activistas católicas fue intenso y tuvo sus logros; varias familias enviaron sus hijos a la escuela confesional en el mes de marzo de 1933, tal vez, animados por el clima de avanzada católica, favorecido por el reciente gobierno dictatorial de Gabriel Terra. Niemann decidió devolver "golpe por golpe"; recorrió una a una las casas de los estudiantes de la nueva escuela, pidiendo explicaciones a los padres sobre el motivo del cambio. El resultado fue narrado en el Libro Diario con sencillez y permite hacernos una idea del entorno cultural familiar de esa zona en la década del 30. En algunos casos sorprende la ingenuidad de las respuestas;

por ejemplo, el día 22 de marzo de 1933, Niemann visitó una familia y le preguntó por la inasistencia de su hijo. Le respondieron que se debía a motivos de enfermedad, mostrando absoluta "conformidad con la actuación de la escuela". Cinco días más tarde, sin embargo, el director dio cuenta de que la razón no era fiable y que el estudiante estaba concurriendo a la "escuela particular". ¿Podrían los padres ocultar que enviaban sus hijos a otra escuela cuando el pueblo era un pañuelo?

Los incumplimientos de palabra se repitieron a pesar de que el director recordara a las familias los esfuerzos económicos de la Comisión de Fomento para posibilitar la asistencia de sus hijo/as a la escuela pública y la "ingratitud" que supondría abandonarla por motivos ajenos a los académicos. Niemann visitaba a los padres los fines de semana; domingo a las 8.30 am, por ejemplo (LD, 26/III/1933), acompañado por el escribano Rafael Ruano Fournier, en su auto, o sólo, con un caballo prestado, con "documentos en la mano, en cuanto a la escolaridad y conocimientos alcanzados".

Al parecer, las "presiones" y chantajes eran un modo habitual del accionar de las "señoras católicas" del pueblo²¹: una familia humilde, con la abuela a cargo, que había retirado a dos de sus nietas de la escuela, reconoció que era injusto hacerlo "[...] por el solo hecho de conformar a una señora que

²¹ Al parecer, no solamente de los feligreses: "[...] según me expresó el peón, el cura a cargo de la capilla local, detuvo a algunos niños de esta escuela, para exhortarlos a que concurran a la escuela privada religiosa. Esta gente, en persona o por intermedio de sus creyentes hacen una constante campaña contra la escuela pública impunemente. Como enemigos de la libertad de conciencia, son enemigos de la democracia" (LD, 29/IV/1942).

ocupa sus ocios en desprestigiar la escuela pública y prestigiarse ella ante instituciones sectarias" (LD, 24/III/1933). Niemann refirió que

Por el relato de esta señora pude enterarme una vez más de los recursos que se emplean para arrastrar elementos con promesas exageradas. De mi parte, si no fuera por defender el prestigio que merece esta escuela, dejaría hacer ampliamente a esa gente, para que en un par de años quedaran a descubierto. Al retirarse esta señora prometió devolver a esta escuela a estos niños. Pero no sé si lo podrá cumplir, por vivir en la zona de actividad de los que luchan por la escuela dogmática (LD, 24/III/1933).

Otra niña que evidentemente disfrutaba del aprendizaje, comenzó a faltar repentinamente en el transcurso del mismo año; finalmente y tras varias advertencias a su madre, fue eliminada de la lista sin que mediaran explicaciones por las inasistencias. Sucede, escribió Niemann, que "la madre [...] es sirvienta en una casa, donde quieren obligar a la niña a asistir a la escuela católica. Es un problema de pan..." (LD, 21/III/1934).

Hacia fines de 1933, en un ensayo previo a la fiesta de fin de cursos, Niemann tomó la palabra frente toda la escuela para

hacerles sentir todo el bien que por ellos se hace durante el año, exhortándolos a que para el año próximo, se hagan presente desde el primer día enviando avisos para el caso de que haya algún impedimento para ello. Me referí al hecho de que hay personas que se han dedicado a retirar alumnos de esta escuela por el sólo placer de hacerle el honor a la escuela religiosa, pero sin ningún motivo que lo justifique e hice notar

lo injusto que ello resulta haciéndolo sin causa y sin un aspecto de mejoramiento (LD, 15/XII/1933).

La disputa territorial fue palmo a palmo; un día, estando en el frente de la escuela, Niemann vio pasar el carruaje del señor Cámpora -el año anterior enviaba sus hijos a la escuela pública, pero hasta el momento no había noticias de ellos ni notificación de sus padres sobre los motivos-. El director lo interrogó en la vía pública. Cámpora "confesó" que sus hijos han sido "insistentemente" solicitados por la iglesia. Las distancias, sin embargo, conspiraban, le resultaba más difícil enviarlos a la escuela religiosa que a la del estado "y les pareció, que no pudiendo cumplir con aquélla, no [debían] atender a ésta" (LD, 28/IV/1933). Padres analfabetos, de extracción humilde, "esta pobre gente tiene algo así como veneración y temor inexplicable" por el culto religioso; vulnerabilidad femenina, al parecer, ya que "[...] según lo conversado, está aquí también, el caso de la mujer catequizada por la iglesia y por otras mujeres" (LD, 28/IV/1933).

El ambiente intelectual tenía escasa complicidad con la causa de la escuela; Niemann había tomado conciencia de la gravedad de la situación dos años antes, a propósito de una breve encuesta, remitida por escrito, en la que solicitaba la opinión de los padres respecto al funcionamiento de la institución. Muchos le devolvieron la hoja firmada sin saber qué expresar por escrito; simplemente no sabían leer. Otros respondieron sobre otros asuntos que nada o poco tenían que ver con lo solicitado: un padre le pidió que no le enseñase a "plantar" a sus hijos "porque él se encargará de ello", como si velara por una forma específica de educación sexual. Otro le hizo conocer su opinión política, "creyendo que era eso lo que le pedía"; (LD, 31/VIII/1931). Dos semanas después, el director de la escuela

propuso a la comunidad cursos nocturnos gratuitos para mayores de 14 años.²² Otro padre se dirigió por carta al director, solicitando para sus tres hijos, "la necesidad de salir", tres veces por semana y a dos horas de iniciadas las clases, "para ir a estudiar la doctrina", en la iglesia católica (LD, 16/X/1933). Niemann le remitió una carta rogándole se presentara a discutirlo personalmente.

En el imaginario del pueblo, algo relacionado con la excesiva libertad de los estudiantes en la escuela, molestaba²³.

²² Los cursos se realizaban dos veces por semana y comenzaron con 8 inscriptos (LD, 14/X/1931). Semanas después, los estudiantes subieron a 13 y se sumaron varias mujeres (LD, 28/X/1931). Hacia el mes de noviembre, el número de asistentes subió a 19 (LD, 13/XI/1931), constatando que "es interesante el deseo que se nota de aprender y ampliar" (Niemann, 1931b).

²³ El flujo de información entre la escuela y la comunidad parecía un gran "teléfono descompuesto", rumores infundados, falsas interpretaciones, etc. contribuían a la confusión y desinformación. Niemann aprovechó la ocasión para volverla motivo de aprendizaje. Se sirvió de un sencillo "experimento". Reunió a los alumnos de tercer grado, les pidió que consiguieran una vara "fuerte"; después, eligió entre lo/as niño/as a quien tenía la mano más "suave", una niña. La apartó de la vista de los demás, sirviéndose también de un testigo. Sobre la mano de aquella niña Otto pegó, con engrudo, un papel, apretándolo con la vara. La niña que había presenciado el hecho lo refirió correctamente, pero a través de la sucesión de relatos, finalmente la noticia resultó la siguiente: "a Olga le pegaron con una varita en la mano". El ejercicio "llamó fuertemente la atención" de los alumnos, "lo que aproveché para poner nuevamente de relieve esos hechos que son vulgares en la vida común donde casi siempre se da demasiado crédito a las noticias circulantes"; por eso, "[...] sólo perseverando en elevar la cultura racional del pueblo, se conseguirá que los hombres se sientan libres de prejuicios (LD, 12/VI/1934 y 30/IV/1934); "Porque ser inteligente, educado, fuerte y activo es como estar armado, bien armado" (El Hornero, 1938, VII, N.º 63).

En la entrevista con los padres de un niño de diez años -joven despierto y activo que el año anterior había cursado cuarto año, los adultos refirieron que, si bien reconocían los adelantos que había tenido, el motivo fundamental por el que optaron por el colegio católico, era el de la "disciplina". Niemann citó su testimonio: "Como el muchacho es muy vivo, quiero quebrarlo"; "quiero que me lo traten con rigor"; "quiero que aprenda a respetar" y "ahí en la escuela de los curas me lo tienen como yo quiero: no lo dejan ni chistar" (LD, 26/III/1933). Sin embargo había ciertos resquemores:

[...] Trajo el padre a luz una pequeña incidencia al hacer ensavos para la fiesta de fin de curso en que el niño se había encaprichado en no formar parte estando avanzados los ensayos y yo, simplemente, lo retiré sustituyéndolo por otro que manifestaba voluntad para ello, lo que venía a estar de acuerdo con el "rigor" que él insistentemente pedía; pero el señor se molestó, haciéndomelo conocer recién ahora. El Sr. Ruano y vo hicimos notar la contradicción de criterios. Una niña que también tenía en la misma clase, dice que la enviará dentro de unos meses... porque tiene mucho que hacer. Al poco rato de conversar los esposos [...] reconocieron el error y la injusticia que implica la actitud de ellos, pero ahora se les presenta el fantasma de que si retiran al niño de la "escuela de curas" quedarán mal con ellos. Francamente, al retirarnos los dejamos que daban lástima. Son analfabetos y su alcance mental muy limitado; es complicado hacerse entender usando como argumentos referentes a la verdadera cultura y procedimientos educacionales (LD, 26/III/1933).

En otra oportunidad, habiendo obtenido el dato de que en la propiedad del Sr. [...] había una señora con cuatro hijos en edad escolar, se entrevistó con el "dueño de casa", un hom-

bre "completamente analfabeto" y de "modales primitivos"; no fue bien recibido, "no hizo otra cosa que protestar airadamente contra todo lo que [representara] signo de progreso, haciendo alarde de que antiguamente, sin comodidades y sin instrucción se vivía mejor" (LD, 27/III/1933). Otro padre alegó como causa del retiro de su hijo de la escuela, haber alcanzado "suficiencia" de conocimientos (LD, 1/IV/1933).

Un niño, con 287 faltas en año y medio, en situación de vulnerabilidad económica, le anunció a Niemann que iría a la "escuela de curas" por orden de su madre. Consultada la madre, negó el hecho. Se le preguntó al tutor masculino y afirmó que él en nada había influido; Niemann interrogó al niño delante del tutor y después de unos rodeos expresó que había sido una decisión suya. Como justificación, adujo que en la escuela pública "se aprende a cantar" y "en la otra, se aprende de todo y a rezar". Esta situación reflejaba "un nuevo aspecto en la lucha contra la escuela pública", opinó Niemann: "cuando no se encuentra apoyo de los padres o tutores, se hace presión sobre el mismo niño" (LD, 4/IV/1933).

Otras familias, aprovechando el repentino interés en la puja por la educación de sus hijos, se sirvieron de tácticas más astutas para beneficiarse; una madre de un hogar humilde, que vivía a considerable distancia de la escuela, le exigió como "condición" de la asistencia de sus hijos, que los alcancen hasta un punto más cercano a su casa, desviando el trayecto del ómnibus escolar, además de ropa y calzado. Semejante "espectáculo" indignó a Niemann, incrédulo de que los adultos mercadearan con la educación de los niño/as y los enviaran a "quien les ofrece más" (LD, 25/III/1933).

Tal vez, el aspecto más desolador de estos contratiempos fuera el hecho de que muchos adultos no comprendieran la "superioridad" de la obra educativa de la escuela experimental, tarea que debía tener el concurso de todos. No obstante, Niemann confiaba que el tiempo permitiría visualizar los frutos:

[...] Nosotros haremos lo posible por ayudar y conformar a todos -como siempre lo hemos hecho- pero no saldremos de los límites de la prudencia ni utilizaremos el engaño, pues ya llegará el día de la reflexión a cada uno de los que se hicieron ilusiones respecto a la enseñanza y sus posibilidades, y de sus conveniencias también (LD, 25/III/1933).

No hubo que esperar demasiado, el tres de mayo de 1933 sucedió el primer "reingreso": una alumna que había comenzado a concurrir a la escuela católica dos meses antes, volvió con sus antiguos compañeros "por estar desconforme de aquélla en cuanto a la enseñanza" (LD, 3/V/1933). Los reintegros se sucedieron lenta pero ininterrumpidamente; en marzo del año siguiente, las diferencias en cuanto a la calidad de los resultados ya eran evidentes, según el criterio de algunos padres y, por supuesto, de Niemann. Entre los "desencantados" de los "milagros" de la escuela católica, una niña con buena capacidad para el aprendizaje, fue evaluada por Niemann con un rendimiento muy descendido a pesar de su edad:

[...] Sólo es capaz de copiar lentamente [...], no lee, es incapaz de escribir una sola palabra por propia iniciativa, ni al dictado. Sólo se nota una niña enfermiza, sin personalidad, seguramente con la preocupación de ser 'juiciosa' a base de inmovilidad [...] estamos cada vez más convencidos de que lo que no puede la Escuela Activa, no lo puede la Escuela Pasiva (LD, 15/III/1934).

En febrero de 1934, una nueva gira por las viviendas de las familias le permitió notar que en general existía un

ambiente "ampliamente favorable" al espíritu de la escuela pública, sin notar "deserciones" hacia la escuela privada (LD, 21/II/1934). Un ánimo más sereno y cierto aire triunfal había impregnado al director; a los padres que enviaban sus niños a la escuela religiosa "no les pido la vuelta de sus hijos, pero fue mi intención impresionarme sobre las causas, pudiendo convencerme que nada hay que pueda preocuparnos" (LD, 26/II/1934). Por otra parte, Niemann pudo constatar que

[...] casi sin excepción, los que habían egresado el año anterior para la escuela privada, lo habían hecho a consecuencia de una sistemática campaña frente a familias pobres que reciben en forma de trabajo u otra, algún beneficio [...] ya no existen las ilusiones que en el primer momento ofrecían el cambio (LD, 26/II/1934).

Como contrapartida, hubo nuevos ingresos, incluso, desde la escuela católica de la localidad de Piedras, favorecidos por la extensión del recorrido del ómnibus al sur. El prestigio de la escuela de Progreso parecía acercar las distancias.

"Combate a la ignorancia"

Las condiciones materiales no eran las mejores; a menudo, clases diferentes debían compartir un mismo salón, separados por una cortina. Uno en particular, tenía piso de tierra y cuando llovía, se anegaba al punto de que sólo era posible transitarlo sobre tablones de madera. La iluminación eléctrica había llegado a la villa en 1930 (Rosello, 2007, p. 29), sin embargo, nunca había luz suficiente; una tarde de marzo de 1934, una tormenta oscureció el cielo y escribir o leer se volvió imposible; Niemann aprovechó la ocasión para reunir a los alumnos de cuarto año y conversar con ellos respecto a un asunto

que los tenía preocupados y sobre el que habían discutido el día anterior: "Si el antecesor del hombre es o no el mono". El tema fue abordado en detalle:

Más bien que ofrecerles una definición en favor o en contra, preferí presentarles el panorama científico: "el hombre, por su estructura, es un animal vertebrado". Presenté con claridad la semejanza de estos seres. Luego pasé a demostrar la existencia de la evolución en todos los seres organizados, como fruto de la adaptación y por la selección natural. Presenté casos concretos de selección por el hombre en plantas y animales; y les hablé de los animales fósiles hallados de especies desaparecidas. Fue una conversación amena en la que tuve el acierto de la sencillez y sin plantear problemas filosóficos ni teosóficos, dejando abierto el campo a la observación y a la reflexión personal (LD, 14/III/1934).

El ámbito de los datos positivos de las ciencias experimentales era el marco ineludible en el que debían encuadrarse las opiniones; en estos asuntos, las especulaciones teóricas, en lugar de guiar, obstaculizaban el juicio. Es interesante observar en la cita, la invitación a seguir pensando, instando a la "reflexión personal". Las exhortaciones al "libre examen" eran permanentes, especialmente en un público habituado al silencio: "falta en la generalidad la necesaria facilidad de expresión verbal, limitándose a responder a las preguntas"; (LD, 27/IX/1932).

Se multiplicaron los procedimientos para generar en los estudiantes "libertad de expresión", siempre sobre la base de una "buena observación". En este sentido, la prioridad la tuvo la expresión oral; Niemann solicitó a las maestras que no se precipitaran en exigirle perfección y el uso de palabras "mejores", debido a que casi siempre resultaba un obstáculo que

hacía fracasar al alumno, "a veces para siempre"; "es necesario que el niño adquiera el dominio de sí mismo, expresándose libremente y no corrigiéndolo a cada paso" (LD, 11/X/1932). Se fomentó también la comunicación corporal y el desarrollo de la gestualidad; Niemann valoró la práctica del "Pericón", danza folclórica, para vencer cierta torpeza en los movimientos y porque "obliga a la actuación de los dos sexos, en forma más familiar, pues aunque actúan en colaboración durante el trabajo, se separan en absoluto para el juego y otras actividades"; (LD, 17/XI/1931).

Otras prácticas buscaron fortalecer directamente la expresión a través de la lectura y la escritura; por ejemplo, se traían recortes de periódicos y revistas y se las pegaba en una
cartelera; generalmente los estudiantes debían elaborar informes sobre diferentes temáticas de la realidad nacional e internacional. Según una ex-alumna, estos ejercicios mostraban a
los estudiantes que "cada uno podía instruirse sólo" (Rosello,
2007, p. 26). Todas las situaciones eran motivo de reflexión,
lectura y escritura, Niemann nunca subestimó la capacidad de
comprensión de los estudiantes, avivando constantemente su
fascinación por aprender.

Con ocasión del fallecimiento del ex-presidente José Batlle y Ordóñez, por ejemplo, aprovechó la «oportunidad», para leerles a los alumnos de 5º año los comentarios de los periódicos «El País» y «El Día» -antagónicos desde todo punto de vista-; la contraposición no fue inocente, Niemann destacó

[...] la serenidad y la altura con que ambos órganos periodísticos comentaron el hecho necrológico. A la vez hicimos lenguaje con palabras y frases. Hice un ligero recorrido por nuestra historia desde la iniciación de nuestra independencia hasta nuestros días, hablando de presidentes, revoluciones y constitución; y de los dos períodos en que está

dividida la historia de la independencia: desde 1830 a 1904, período de las guerras civiles; de 1905 hasta la fecha, período de paz. Exhorté a los alumnos a investigar y razonar las ideas y las obras de los hombres, desapasionadamente, porque en todos los casos hay ideas generosas que impulsan, en mayor o menor grado. Estudiar las ideas ajenas no quiere decir aceptarlas y estancarse, sino igualarlas y superarlas (LD, 21/10/1929).

En junio de 1935 el presidente Gabriel Terra fue víctima de un atentado en la sede del Hipódromo de Maroñas; la prensa se despachó largamente. Niemann se alegró de que la acción no tuviera el resultado esperado: "Felizmente, la herida recibida ha sido leve" (LD, 2/VI/1935). Al mismo tiempo se lamentó de que hubieran sido clausurados tres periódicos de la oposición, "no conociéndose las causas que exigieron tal medida" (LD, 3/VI/1935). Inmediatamente exhortó a los estudiantes a escribir para *El Hornero* redacciones que reflexionaran sobre el hecho; antes, preparó el clima reuniéndolos y hablándoles de este modo: "todo crimen debe ser repudiado por toda persona de cultura; nadie tiene derecho de disponer de la vida ajena; la violencia es utilizada sólo por los incapaces y por los que perdieron la confianza en sus propias ideas" (LD, 8/VI/1935).

En otra oportunidad colocó un buzón en el patio de la escuela, "en el que podrán echar toda la correspondencia que quieran dirigirme", las cartas debían estar bajo sobre y podían ser firmadas o simplemente utilizar seudónimos (LD, 7/VII/1931); lo importante era participar, opinando, sobre el rumbo que la escuela iba adquiriendo.

El «combate» a la ignorancia, comenzando por el analfabetismo, fue una obsesión en Niemann; denunció una práctica habitual, la de las familias «pudientes» que criaban niño/as

huérfanos o desamparados en sus casas, en condiciones serviles. En este sentido, las maestras debían asumir una actitud celosamente ejemplar:

A la Sra. [una maestra de su escuela] le pregunté por una niña analfabeta, que está en calidad de sirviente en casa de su hermana y por un niño analfabeto que está empleado en casa de su madre, junto con quien vive ella misma, y éste me respondió, en síntesis, que no tenía nada que ver con lo que hacen la hermana y la madre, pues ella tiene ahora hogar aparte. Yo, por mi parte, rechazo este criterio, no tanto porque sea hermana e hija, sino porque es maestra, y maestra de la escuela a la que deberían concurrir esos analfabetos en edad escolar. No quiero dejar más que constancia del hecho, sin ampliar con los comentarios que el caso me sugiere. (LD, 1/VIII/1931)

Niemann no descuidó en ningún momento el aprendizaje académico; entre "trabajo" y "cultura" no había oposición, a pesar de que el 98 % del alumnado no siguiera estudios secundarios (LD, 18/XII/1938). A pesar del temor de los padres, que reclamaban para sus hijos una instrucción que no podían adquirir fuera del ámbito de la escuela, logró mostrar sus conquistas en ese campo, ganándose el respeto de sus vecinos al demostrar que las actividades laborales en la escuela, estaban lejos de reproducir las condiciones de servidumbre del ambiente. La formación de la «inteligencia» del niño, no se oponía a la adquisición de conocimientos efectivos en todos los ámbitos, disciplinarios, enciclopédicos, universalistas; pero requería invariablemente la prohibición para el adulto de "no enseñar nada, que no sea demostrado"; axioma inclaudicable del espíritu antidogmático que impregnaba la escuela y la figura de su director: "Recalqué la importancia de no imponer ideas de ningún género. En todos los casos en que los hechos dejen dudas sobre el resultado, es preferible que dejen esas dudas, antes que erigir una afirmación que no demuestra ser claramente la verdad [...] De parte del maestro debe haber mucha sinceridad" (LD, 11/VIII/1930) y "lo que no se puede hacer u observar, mejor sería no tratarlo" (LD, 4/X/1936). No es humillante para el maestro no saber, "siempre que, naturalmente, después de la duda suceda la investigación y después del ignorar siga el deseo de aprender, formando esa corriente entre el alumnado" (LD, 8/IX/1930).

En una época en la que los libros eran el instrumento fundamental de acceso a la cultura, las bibliotecas eran una prioridad. La Asociación de Ex-alumnos fundó la suya en 1931 con fondos reunidos en varios beneficios, especialmente, funciones teatrales por ellos representadas. La velada del 2 de agosto fue particularmente exitosa: 243 entradas vendidas y \$32.96 de ganancias. El dinero fue invertido en la compra de libros (*Acción Cultural*, 1931, Año 1, N.º 1). Dos años después, un folleto de propaganda daba cuenta de que la biblioteca contaba con "obras selectas de autores nacionales y extranjeros"; "Usted puede retirar libros y leer en su casa", señalaba. En 1934 se dio inicio a una biblioteca infantil, gestionada por los alumnos, (LD, 17/VI/1934).

La comunidad también producía sus textos; la escuela contaba con una impresora Minerva, fruto de las insistentes gestiones de Niemann y en la que se enseñaba tipografía a los niños que quisieran. Niemann había aprendido tempranamente el oficio en Buenos Aires y durante nueve años se había ganado la vida en Montevideo como linotipista en los talleres de Orsini-Bertani. Varios de ellos -por ejemplo su hijo, Febo-trabajarían posteriormente en ese rubro. Se imprimieron tres tipos de publicaciones periódicas: *Caracolitos*, y luego *El Hornero*,

fue la revista de los alumnos de la Escuela Experimental de Progreso, su primer número es del 7 de diciembre de 1931 ("Sale cuando puede... y si llueve"); la segunda época comenzó en junio de 1935. En la edición N.º 11 del 7 de julio de 1934, se anunció que los niños Rialdo Fogolín, Rafael Legnani y Antonio Acevedo fueron los tipógrafos responsables y aclaraba: "fuera del horario escolar". Para el mes siguiente el suelto había sido confeccionado por dos estudiantes, pero "esta vez, absolutamente solos" (LD, 14/VIII/1934).

Por otra parte, La Colmena, de la que aparecieron nueve números, fue un periódico especial de la Escuela Experimental de Progreso, reservado para "cuestiones escolares y doctrinarias dentro de nuestro plan". Por último, Acción Cultural, fue un folleto que tuvo por objeto informar sobre todas las actividades culturales y de "protección de la infancia" que se realizaban en la localidad; era el órgano informativo de la Comisión de Fomento Escolar, Comisión Escolar de Señoras, Asociación de Ex-Alumnos, Cruz Roja de la Juventud y Comisión de Fomento Vial. Se distribuía gratuitamente y las primeras ediciones alcanzaron los 300 ejemplares. El primer número apareció en setiembre de 1931 y se proponía contribuir a la "elevación cultural del pueblo". Las frases que adornaban sus contornos son indicativas del mundo de representaciones que obsesionó a Niemann; entre ellas: "Sin trabajo no hay vida"; "Si quiere contribuir al progreso debe estudiar para renovar ideas y acciones"; "No pierda la ocasión de instruirse cuando ella se le presenta: es su deber"; "Un día perdido no se recupera jamás"; "Un ignorante no podrá reformarse nunca". En un editorial de 1932 afirmó que "El estado de desequilibrio social en que actualmente se vive, se debe, sobre todo, a la ignorancia" y que "trabajar por elevar la cultura del pueblo, es tener fe en el porvenir" (Acción Cultural, 1932, Año I, N.º 2).

Las consignas, a modo de aforismos, fueron una estrategia utilizada con frecuencia. Todas las semanas, escritas con tiza, en un pizarrón orientado hacia la estación de tren en la que se reunían diariamente varias decenas de personas, Niemann escribía con letras grandes inscripciones de este tipo: "Grave problema social: la explotación del niño; el niño analfabeto" (LD, 25/IV/1933); "La cultura encarrila por la razón; la ignorancia conduce por la violencia" (LD, 2/XI/1933). "Después de catorce años de actuación en esta escuela", declaró con orgullo en un acto de cierre de cursos,

[...] observando las actividades y orientaciones de los que fueron mis alumnos, puedo decir con satisfacción que mi actuación personal y docente ha contribuido poderosamente en la formación de conciencias libres, aptas, en la mayor edad para el estudio, el razonamiento y para adoptar, sin la conciencia trabada por dogmas, ideas buenas entre las mejores (LD, 18/XII/1938).

Estas diferentes maneras de *vivir* lo educativo muestran una trama compleja que dispuso de espacios y tiempos, aprendizaje de oficios, enseñanza de tareas agrícolas y labores domésticas, prácticas de estudio y producción cultural, que tendieron a consagrar la actividad y el trabajo como elementos inexcusables desde los que concibieron su existencia: en movimiento, sin dogmas, con una actitud hacia la cultura en clave de aprendizaje permanente. Revolución de la "cultura del trabajo" y de la "cultura erudita", usualmente reservada a quienes se dedicarían a las "letras", a las "leyes" o a las ciencias. La escuela fue ese lugar que alimentó deseos constantes de "saber hacer" y de saber sin más, porque para Niemann y sus colegas no había contradicción, las dos eran manifestaciones de un

mismo hecho; gestos cotidianos, basados en solidarios vínculos interpersonales y un proyecto comprometido con su entorno geográfico; esa fue su fuerza histórica.

La silla de pensar

La novedad de los métodos pedagógicos de la escuela no la eximía, sin embargo, de realizar exámenes tradicionales al final de los cursos, sobre la base de los programas oficiales de las escuelas comunes urbanas. Era un momento relevante de la vida escolar, institución altamente formalizada a la que asistían autoridades, padres y "simpatizantes" y que culminaba con un acto protocolar. La administración "terrista" incrementó, como vimos, el control sobre la escuelas experimentales y los exámenes no escapaban a ello; era otra de tantas "pruebas" a la que nos han "sometido" en los últimos tiempos, "para satisfacer cierta curiosidad especial que se mantiene latente frente a toda obra de innovación", comentó irónicamente Niemann (LD, 16/XII/1933). Como era habitual en su carácter, el director de la escuela, en lugar de restar importancia a estas instancias burocratizadas, asumió lo inevitable como posibilidad de mostrar el trabajo realizado. A juzgar por los comentarios recabados por Niemann en el Libro Diario y por el testimonio de ex-alumnos, la Escuela Experimental de Progreso cosechó triunfos categóricos en esta materia, ganándose respeto y prestigio entre las autoridades nacionales y los vecinos de la zona.

En el cierre de cursos de 1929, después de presenciar instancias de exámenes junto a los padres, escribió: "Estoy seguro que las exigencias de la población, en cuanto a las asignaturas principales han sido perfectamente atendidas, lo cual es contrario al temor de que destinando en la escuela tiempo a

la actividad, quedarían aquellas sacrificadas" (LD, 30/XI/1929: 69). En diciembre de 1933, por ejemplo:

Los niños de todas las clases -en unos más que en otrosimpresionaron muy favorablemente a los examinadores y a los padres. De la Comisión Administradora asistió sólo la Sra Catalina M. de Larrieux, señora que ha tomado en serio su cargo en la Comisión, asistiendo a todas las reuniones y a todos los actos escolares. Debido a la falta de los demás miembros a quienes designé en primer término como examinadores, no se inició el acto con la puntualidad deseada (LD, 16/XII/1933).

Niemann organizó los exámenes de todas las clases en salones diferentes; hábilmente ubicó a la Sra. Larrieux en el salón de 5º grado, el grupo superior que había estado en el correr del año a cargo de su hija y que poseía -según había narrado antes- "sorprendentes hallazgos intelectuales";

Según las manifestaciones unánimes de los examinadores, el resultado ha sido excelente, hallando que, en nuestras clases superior, 5° se alcanzan las principales asignaturas de 6° y un grado de cultura general que difícilmente puede superarse por la edad de los alumnos y las condiciones ambientes [...] La cantidad de felicitaciones y palabras de estímulo recibidas, prueban que paulatinamente se va comprendiendo la seriedad de nuestra obra (LD, 16/XII/1933).

Para rebatir el miedo de las autoridades de que una enseñanza centrada en el trabajo, imposibilitara la urgente necesidad de alfabetización, o, a la inversa, que el perfil fuese el de preparar exclusivamente para la enseñanza secundaria en un medio en el que se necesitaba mano de obra calificada, Niemann argumentó que "nuestro plan de trabajo no tiene por fin preparar a todos para ingreso en secundaria, sino el de prepararlos para la vida práctica en forma que los conocimientos sirven también para lo primero" (LD, 19/XII/1933).

Los años de 1933 y 1934 fue un periodo de "amplio triunfo en todos sus aspectos, con repercusión amplia en el ambiente" (LD, 28/II/1934). A fines de 1934, los cuatro estudiantes de Progreso que habían optado por realizar estudios secundarios, habían tenido importantes éxitos académicos (María del Carmen Noya, Anita Peirano, Roberto Lobo y Rafael Legnani); "nuestra satisfacción es grande, por cuanto nos defiende contra el argumento que "la Escuela Activa no llena el programa de escuela común" (LD, 23/XII/1934).

Pero las ambiciones de Niemann no se agotaban en triunfos puntuales, soñaba con proyecciones más amplias: una obra escolar que se extendiera "indefinidamente"; directamente hacia las escuelas más cercanas de la zona, e indirectamente, hacia el resto del país, motivando la propagación de la experiencia de la Escuela de Progreso como inspiración de nuevos "focos". Con respecto a la vida intraescolar, todavía "queda algo muy interesante por realizar", sostuvo Niemann en 1934:

[...] para que en realidad la cultura extensiva no sea puramente literaria y moral en el terreno teórico, quiero que el ex-alumno encuentre pequeños talleres donde poder ejecutar labores, ya sea en madera, hierro, mimbre, arcilla, cuero, etc. laboratorios donde iniciar a ampliar observaciones; una amplia cocina donde poder hacer experiencias culinarias y de conservación de frutos diversos [...] se llegaría a producir un movimiento de interés que culminaría en concursos de trabajo y en exposiciones de producción, en que la ciencia y el arte vivirían hermanados. A esto quiero llevar

mi escuela: será una escuela abierta siempre, donde podrán entrar a beber en la clara fuente del saber; la actividad y la solidaridad, todos (*Energía*, 1934, N.° 3, p. 4).

Los intentos se realizaron, Niemann envió cartas a lo/as directore/as de las escuelas vecinas para ponerse a disposición en materia de asesoramiento y acompañamiento pedagógico; había pasado el período de ensayos y eran tiempos de mostrar que los métodos activos poseían su "eficacia". La demanda, en cambio, fue casi nula, sólo una directora entabló vínculos con Niemann y poco después desistió, con la excusa de que le faltaba personal para realizar las innovaciones que le proponían. El nivel discursivo, a pesar de estas evidencias, seguía en lo más alto. En el Congreso Departamental de Canelones, las maestras de Progreso tuvieron una destacada participación en la comisión que entendió sobre las posibles realizaciones de la escuela activa en el ambiente de las "escuelas vareleanas". El punto Nº 8 de la declaración final mostraba un exultante optimismo:

Es una aspiración del Congreso la institución de Misiones Pedagógicas formadas por Maestros que recorriendo las distintas regiones escolares se pongan en contacto con los Maestros y vecindarios para cambiar ideas sobre los progresos de los Métodos Educativos y de la psicología del niño. Establecer una sección circulante de revistas en la Biblioteca Pedagógica Central para servir las necesidades de las Escuelas Rurales, a las que serían enviadas directamente (Congreso Departamental de maestros de Canelones, Repartido N.º 5, 16/VIII/1934).

De este modo, las prácticas educativas de la Escuela Experimental de Progreso fueron encontrando reconocimiento,

aunque lejos, claro está, de las aspiraciones de su director, para quien la Escuela Activa estaba llamada a "satisfacer" el "anhelo" tan esperado de la "Escuela uruguaya" de poseer un "carácter propio", "inconfundible". "Muchos programas han sido cambiados con ese fin, muchas ilusiones se crearon y se desvanecieron", argumentó Niemann en 1935, "gracias al método científico de la Escuela Activa", la escuela del campo, especialmente, ha encontrado una orientación precisa (*La Colmena*, 1935, VI, N.º 14, p. 1).

Pero este movimiento de superación no eliminaba la continuidad; lejos de la arrogancia, tan habitual en los asuntos educativos, de "borrar y comenzar de cero", Niemann estaba convencido que los esfuerzos de la humanidad no se pierden si hay conciencia de mejoramiento; renovar, no es despreciar el pasado:

[...] suele creerse, de parte de personas habituadas a una vida intelectual más o menos invariable, que la idea de renovar, de mejorar, de cambiar, trae siempre aparejada la idea de oposición o de rechazo o de repudio, de las cosas presentes y pasadas. Nada más erróneo que ese criterio. Toda innovación presente necesitó siempre la base de una experiencia anterior: sin ella no hay posibilidad de alcanzar etapas superiores. La Escuela Activa no va, en ningún aspecto "contra" la obra educacional anterior: ella no representa más que la intensificación del mismo movimiento producido, en todo el mundo durante el último siglo, gracias al adelanto de todas las ciencias (*La Colmena*, 1934, IV, N.º 12, p. 8).

Niemann no fue simplemente un maestro dedicado, fue un hombre que entendió la educación desde una perspectiva política con conciencia cabal, que volcó sus esfuerzos por liberar la identidad obrera de las imágenes impuestas por los sectores dominantes, convencido que la revolución se realiza día a día y en cada momento, cada vez que se asume un compromiso ético con el trabajo, cuando se es capaz de trabajar solidariamente e impedir la opresión de nuestros semejantes. En eso consistió la "revolución inmensa" que gritó Barrett y que Niemann dijo escuchar: "Es éste el momento histórico de la humanidad en que todas las antenas recogen aquellas verdades, amasadas con sufrimiento y amor profundo para que la armonía de los sonidos puros, produzca la sinfonía augural de la entrada al reino de la Justicia!"

Fuentes

Acción Cultural, N.º 1, set. 1931; N.º 2, febr. 1932; N.º 3, mar. 1934, Progreso.

Aube, Frank (seudónimo de Albano Rosell) (1912); "Libertad de enseñanza. Insistiendo", Educación Sociológica N° 7, Montevideo.

Bernárdez, Manuel (1926); Informe sobre el Método Decroly y su aplicación oficial en Bruselas. Imprenta Artística de Dornaleche Hermanos, Montevideo.

Castillos, J. "El método Decroly" en Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, Tomo XXIII, N.º 1, 1928. pp. 129-137.

Congreso Departamental de maestros de Canelones, Repartido N.º 5, 16/VIII/1934.

El Surco (Antes Tribuna Libertaria), Año 1, N.o 1, 25/6/1909 al N.º 5, 10/9/1909, Montevideo.

El Hornero, Nº1-99; 1935-1940, Progreso.

Energía; (1934), N.º 3, Canelones.

Fernández, Olimpia (1927); "El método del doctor Decroly: Su aplicación en las escuelas de Bélgica" en Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, Tomo XXI, N.º 1.

Hourticou, Leonor (1928); "El momento actual en pedagogía" en Anales de Instrucción Primaria, Tomo XXIV, N.º 2, 1928, pp. 175-187.

Libro Diario, Escuela N.º 11, (actual N.º 204), Progreso, Uruguay; Años 1924-1942.

Niemann, O. (1909) "Los Anarquistas". El Surco. Montevideo, Año 1, N.º 5, p.1.

- (1911) "La aspiración de la humanidad". Educación Sociológica. Montevideo, Año I, N.º 3,. pp. 3-4.
- (1912a) "Hacia nuestro perfeccionamiento".
 Educación Sociológica. Montevideo, Año II, Nº 5 y 6.
- (1912b) "Nuestro Momento". Educación Sociológica. Montevideo, Año II, Nº 7, pp. 1-2.
- (1914a) "Cómo se prepara la guerra, en el hogar, la escuela, el periodismo y la política". Infancia, Montevideo, Año III, Nº 30, pp. 1-2.
- (1914b) "La Escuela religiosa". Infancia. Montevideo, Año III, Nº 32, p. 3.
- (1922a) "Una Escuela Agrícola Modelo. La obra del maestro señor Otto Niemann". Anales de Instrucción Primaria. Montevideo, Año XIX-XX, Tomo XIX, Notas escolares I, Nº 4, pp. 224-229.
- (1922b) "La libertad en la escuela II". Educación. Montevideo, Nº 5, pp. 153-154.
- (1922c) "El ideal del maestro", Anales de Instrucción Primaria. Montevideo, Año XIX-XX, Tomo XIX, n. 1,2 y 3.
- (1923) "La situación económica del maestro y sus

- consecuencias", Educación, Montevideo, Nº 20, pp. 286-291.
- (1927a) "Las escuelas libres". Educación, Montevideo, N°. 55, pp. 228-230.
- (1927b) "Ideas básicas sobre las que funciona la Escuela Rural de Experimentación Libre Estación Progreso (Canelones)", Anales de Instrucción Primaria. Montevideo, Tomo XXI, Nº 2, pp. 257-260.
- (1927c) "Una reforma escolar no se puede aceptar ni rechazar sin un ensayo racional previo", Educación, Montevideo, Nº 57-58, pp. 64-65.
- (1931a) "El personal enseñante", La Colmena.
 Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso. Progreso, Año III, N.º 10.
- (1931b) "Curso de adultos", La Colmena. Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso. Progreso, Año III, N.º 10.
- (1931c) "Nuestras ideas se difunden". La Colmena.
 Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso. Progreso, Año III, N.º 10.
- (1935) "Editorial", La Colmena. Publicación periódica de la Escuela Experimental de Progreso, Progreso, Año VI, Nº 14.
- (1944) "Lo que falta a la democracia. Párrafos de una conferencia sobre Rafael Barrett", Verdad. Nueva Palmira, Año 2, Nº 29, pp. 2-3.

Nin y Silva, Caledonio (1930); La República del Uruguay en su primer centenario (1830-1930), Jerónimo Sureda, Montevideo.

N.N. (seudónimo) (1912); "¡Cuidado!", Infancia No 9, Montevideo.

Piffaretti, César (1936); "El pueblo de Progreso y su escuela, Acción Cultural, may, Año VI, N.º 9. Williman, José Claudio (1934); Memoria de Enseñanza Primaria y Normal, desde 1º de abril de 1933 al 30 de abril de 1934, CNEPyN, Montevideo.

— (1937); Memoria de Enseñanza Primaria y Normal, correspondiente a los años 1934 y 1935, CNEPyN, Montevideo.

Xunk (¿seudónimo de Albano Rosell?) (1913a); "Uno de tantos", Infancia Nº 14, Montevideo.

— (1913b); "Lecciones de cátedra", Infancia No 18, Montevideo

Referencias bibliográficas

Batista, Pía y Garay, Gerardo (2019); La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann, 1909-1957. ANEP, Montevideo.

Butler, Judith (1990); Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobrefenomenología y teoría feminista. In Sue-Ellen Case (ed.), Performing feminisms: feminist critical theory and theatre (p. 270-282). Baltomire, MA: Johns Hopkings UniversityPress.

Coloquio Nacional: La repetición escolar y sus clivajes. Aportes a la reflexión pedagógica, Montevideo, 14 de noviembre de 2018.

Chartier, Roger (1992); El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural, Ed. Gedis, Barcelona.

— (1996); "Estrategias y tácticas. De Certeau y las 'artes de hacer'"; en Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin; Manantial, Buenos Aires.

— (1998); "La historia entre representación y construcción", en Prismas. Revista de historia intelectual, N.º 2, Quilmes, pp. 197-207.

de Certeau, M. (2000); La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana.

Garay Gerardo, (2017a); "La discusión en torno a la implementación de la Escuela Integral en el marco de la propaganda racionalista en Montevideo, 1911-1916". Revista Latino - Americana de História, v.: 6 17, p.: 7 – 26. San Leopoldo RG BR; ISSN: 22380620 http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/about

(2017b), "Anarquistas y racionalistas en el marco de la "Liga Popular para la educación racional de la Infancia.
Montevideo, 1911-1916. Avances del Cesor, v.: 14 17, p.: 39 - 61, Rosario Argentina; ISSN: 15143899
(2019); "Aproximaciones al itinerario intelectual de un maestro escolanovista en Sudamérica: Otto Niemann (1888-1958)". Revista Brasileira de História da Educação, v 19.

Península, Barcelona.

Febvre, Lucien (1970); Erasmo, la Contrareforma y el espíritu moderno, Martínez Roca, Barcelona.

Grendi, Edoardo (2009); "Micro-analyse et histoire sociale", Écrire l'histoire [En ligne], 3, mis en ligne le 01 juin 2012, consultado el 7 de abril de 2020. Heller, Agnes (1994a); Sociología de la vida cotidiana,

— (1994b); La revolución de la vida cotidiana, Península, Barcelona.

Kosík, Karel (1967); Dialéctica de lo Concreto; Grijalbo, Colección Teoría y Práctica, México.

Lefebvre, Henri (1946); Critique de la vie quotidienne I. Introduction; Bernard Grasset, Paris.

— (1984); La vida cotidiana en el mundo moderno; Alianza, Madrid.

Lindón, Alicia (2002) "Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana, Revista Veredas, México, pp. 39-59.

Lukács, Georg (1987); Prolegómenos a una estética marxista. Grijalbo, Barcelona.

— (2005); "Táctica y ética", en Táctica y ética. Escritos tempranos (1919-1929) El cielo por asalto, Buenos Aires; pp. 27-34.

Maronna, Mónica (1994); "La dictadura y Enseñanza Secundaria" en El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas, Banda Oriental, AA.VV., 1994.

Niemann, Alba (1983); Otto Niemann, un maestro sin fronteras: La educación democrática en el Uruguay. Su significación en la primera mitad de este siglo. México, Penélope.

Palomeque, Agapo (1992); "Maestro Otto Niemann. Designación a la Escuela N.º 204 de Progreso, Departamento de Canelones". Montevideo: Cámara de Representantes, República Oriental del Uruguay, Comisión de Educación y Cultura, Carpeta N.º 2167, Repartido N.º 653, 1992.

 (2012); Historia de la educación uruguaya 1886-1930. Ediciones de la Plaza, Montevideo.

Pirotto, E. (2012); "Bienes culturales que nos sorprenden" en Quehacer educativo, Montevideo. Rockwell, Elsie (1997); "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en La Escuela cotidiana, Rockwell, E. (coord); Fondo de Cultura Económica, México.

Rosello, C. (2007); Otto Niemann, maestro de maestros. La Paz: S/E.

Ruiz, Esther (1994); "Escuela y dictadura. La enseñanza primaria durante el terrismo. 1933-1938" en El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas, Banda Oriental, AA.VV. Williams, R. (2003); Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires, AR: Nueva Visión.

Este libro es la historia de una obstinación, la de un puñadito de docentes que asumieron con seriedad el compromiso de generar el entusiasmo por el conocimiento, dejando a un lado los impedimentos y carencias materiales. Estamos demasiado acostumbrados a conformarnos con poco, especialmente en educación, por eso su lectura puede ser un lindo ejercicio de distanciamiento de nuestra cotidianidad para cuestionar ciertas naturalizaciones que nos llevan a quedar boquiabiertos, mirando el dedo, que sin embargo, señala la Luna.

