

La psicopedagogía como respuesta al extrañamiento del cuerpo (Uruguay, 1900-1930)

Agustina Craviotto-Corbellini¹

Resumen

142

En este trabajo intentamos aportar, en el marco de referencia de los estudios sobre la educación del cuerpo, al modo en que se va conformando un saber del cuerpo en la escuela, en Uruguay de principios de siglo XX. Exploramos para esto en las lecturas que se realizaron en la formación de maestros, entre 1900 y 1930, atendiendo a la relación cuerpo-psyche, en los marcos disciplinares aunque difusos de la psiquiatría, la psicología y pedagogía. Con este trabajo buscamos dilucidar algunos indicios del discurso psicopedagógico y la lectura de la metapsicología freudiana, que conformaron modos, más o menos indistintos, de conocer el cuerpo para conducirlo mejor.

¹ Doctoranda en Lingüística, en el Instituto de Estudos da Linguagem, de la Universidade Estadual de Campinas, San Pablo, Brasil. Bolsista modalidade doutorado en Programa Estudante-Convênio De Pós-Graduação (Pec-Pg). Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior, Brasil.

Palabras clave

Cuerpo, psicopedagogía, Uruguay, 1900-1930.

Abstract

In this paper we try to contribute, in the reference of the studies on the education of the body, to the way in which a knowledge of the body is formed in the school, in Uruguay from the beginning of the 20th century. We explore in the readings that were performed at the teachers educations institutes, between 1900 and 1930, taking into account the relationship body-psyche, in the disciplinary frameworks although diffuse of psychiatry, psychology and pedagogy. With this work we seek to elucidate some indications of the psychopedagogical discourse and the reading of Freudian metapsychology, which formed ways, more or less indistinct, of knowing the body in order to conduct it better.

Keywords

Body, psychopedagogy, Uruguay, 1900-1930.

Magíster en “Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad”, por la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es docente del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. E-mail: agustinacraviotto@gmail.com.

Introducción

Es de perogrullo señalar que la cuestión del cuerpo, para la modernidad, no puede ser pensada por fuera de lo que Foucault (2006) nombró como el *momento cartesiano*, es decir, la irrupción del sujeto moderno y la escisión mente-cuerpo. Asimismo, que tal corte, instala la experiencia psicológica del cuerpo. Es decir que tenemos, por un lado, al cuerpo como un conjunto de órganos y sistemas descritos por la anatomía y la fisiología, y por otro, a la mente como la instancia privilegiada de conocimiento del mundo. Lo que significa, para el sujeto moderno, que hay una verdad sobre el cuerpo posible de acceder por la vía del conocimiento, que es psicológico.

Perfectamente modernas, la psiquiatría y la psicología se ocupan de un sujeto que se ofrece transparente a la mirada. Si el cuerpo es conocido en su dimensión de conocimiento, entre la teoría y la experiencia clínica, el cuerpo puede ser conducido. Allí se llama a la pedagogía.

A partir de aquí, nos interesa mostrar en este trabajo el modo en que se va conformando un saber sobre el cuerpo que condicionó la propia estructura del sujeto en el Uruguay entre 1900 y 1930. Para el Uruguay del 900, el ámbito médico se va asentando con una demanda a la pedagogía como educación moral y a la psicología ante cierto extrañamiento del cuerpo (Craviotto-

Corbellini, 2017b), cada vez que su saber no pudo dar respuesta a la cura del cuerpo con fundamentos anatómicos y fisiológicos. La psiquiatría del país, con su influencia principalmente francesa (Barrán, 1999; Duffau, 2015), compartía que la base de la medicina se hallaba en las ciencias naturales, la higiene y la psicología. Su enlace cubría la actividad neuropsíquica normal y patológica del sujeto y anunciaba la necesidad de borrar cualquier vestigio de la subjetividad, como requerimiento de precisión y objetividad científica, bajo una premisa fundamental: el lenguaje es un falso saber. Así, para los casos donde el sujeto enferma y no es posible localizar la patología orgánica, el síntoma médico no reconoce algún fallo simbólico, sino que lo ubica del lado de la moral o la voluntad; cuando el tratamiento no es medicamentoso es pedagógico y moral (Craviotto-Corbellini, 2017b). Estamos frente al encuentro de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis, en el esfuerzo de cada uno por desentrañar el núcleo de su actividad, de su práctica y su efectividad (Foucault, 2008): el cuerpo extenso y el inconsciente, su conocimiento y su conducción.

Como señalaría tempranamente Foucault (1994, p. 1) «[...] la psicología del siglo XIX heredó de la *Aufklärung* la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales». Este movimiento sirvió a la psiquiatría y a la pedagogía para alejarse de la metafísica y acercarse al modelo de la ciencia. A una psiquiatría que progresivamente se ocupó del destino de los

niños, en el tratamiento de la idiocia, la evasión de la neurosis y psicosis infantil, la psicología experimental complementó los conocimientos provenientes de las bases biológicas del comportamiento, con una dimensión psíquica o mental. Con este panorama ampliado sobre el hombre, la pedagogía se anuda para mejorar los procesos pedagógicos, es decir, conducir los cuerpos en la escuela. Las aptitudes, los comportamientos, los haceres y los conocimientos constituyeron objetos de preocupación, intensificándose frente a un problema instalado, varios años antes, fruto de la masificación de la educación vareliana: el aprendizaje de todos los niños.

Si bien en este período, entre 1900 y 1930, no podemos afirmar que existiese una disciplina llamada Psicopedagogía, es decir, un conjunto sistematizado de técnicas de conducción del proceso psicológico de aprendizaje, asistimos a una serie de elementos que dan cuenta de un suelo que se va preparando para su nacimiento, como disciplina técnica bisagra entre la biomedicina, las disciplinas *psi* y la educación. Veremos cómo se

² Este trabajo es parte del proyecto de investigación que dio forma a la tesis de maestría, en dichos estudios indagamos en la historia bajo la suposición foucaultiana una relación cuerpo-psyque moderna, en la cual el saber del cuerpo ocupa un lugar central. Esto nos condujo a introducir un desplazamiento de la misma a la distinción lacaniana de los tres registros: real, simbólico e imaginario como *los registros esenciales de la realidad humana* (Lacan, 2005). A partir de aquí, el cuerpo es aquel lugar de inscripción signifiante, terreno de disputas políticas e ideológicas y en su dimensión de real inaprensible. Esto nos llevó a

produce un desplazamiento de la centralidad de la enseñanza al aprendizaje, enunciados que encontraron portavoces en dos importantes referentes de comienzos de siglo XX en Uruguay: Carlos Vaz Ferreira y Sebastián Morey Otero. Estas dos figuras fueron importantes partícipes en la introducción de la psicología experimental en la escuela primaria y en la universidad, con muy distantes argumentos. En este progresivo desplazamiento, se introduce el psicoanálisis freudiano en la formación de maestros, entre la década del veinte y del treinta en el Uruguay.

Es entonces que nos importa recuperar, por un lado y principalmente, el modo en que la psicología ingresó a la escuela y por otro, algunos indicios de la recepción de las ideas de Freud, en el Uruguay del 900. La primera, por constituir la base epistemológica del cuerpo como instancia privilegiada de un modo de ser moderno y las segundas justamente porque fractura los bioconocimientos en Occidente. La historia con y después de Freud adquiere todo su valor².

poner en tensión un realismo acerca del pasado y la dimensión conjetural de las interpretaciones, que se sostiene en la construcción de una narrativa, que, en su efecto heurístico, forcejea con el real en un a medio decir. Se construye con verdades siempre agujereadas, donde hay vacíos; tampoco es un desocultamiento progresivo, como supone el empirista. Trabajamos entonces con una materialidad histórica y discursiva, textos escritos, fundamentalmente casos clínicos, relatos y presentaciones orales trascritas, pero también textos doctrinarios, conformado mayormente por la Revista Médica del Uruguay

Vaz Ferreria, Morey Otero y la psicología experimental

En el contexto internacional de 1922 Claparède anuncia, en el Congreso de Higiene Mental realizado en París, la necesidad de ubicar al niño como centro de los programas, reconocer a la escuela como un laboratorio y promover una nueva formación docente ante todo psicológica: el aula debe ser una clínica psicológica (Pérez Gambini, 1999: 38). La psicometría se instalaría como campo destinado a la medición de los asuntos cognitivos que demandará la escuela, por lo cual esta se constituyó en un campo fértil para el desarrollo de la psicología. Los estudios fueron desarrollados principalmente por psiquiatras e introducidos a la escuela en la formación de los maestros.

El carácter científico de la psicología les imprimió a las teorías pedagógicas aires de científicidad y naturalismo, es decir,

(RMU, 1889 1933) y los Anales de Instrucción Primaria (1903 1918, 1919 1957). Primó el análisis de los nuevos datos hallados, se abordaron los fragmentos textuales, colocando cuando fuera posible, una división que cuestiona el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación (Pêcheux, 1987; 1988), modo que permite agitar la historicidad de estos. Intentamos hacer funcionar aquello que Milán (2015) señala como un dispositivo materialista de lectura, que implica establecer una posición de lectura, de modo de construir una narrativa a partir del trabajo interpretativo sobre una dispersión de fragmentos textuales. El período seleccionado (1900 1930) responde a los escasos antecedentes sobre las primeras referencias a Freud, que determinó un inicio marcado por la primera referencia encontrada (Morquio, 1900) y el corte final, que es teórico, está

sirvieron de fundamento para incluir a la pedagogía en la validez de la mirada positivista. El argentino Piñero (1903: 1) destaca que la psicología de Ribot, tan presente en la región, no alcanzó únicamente a la clínica psiquiátrica, sino que revolucionó la pedagogía lo que permitía una verdadera reforma de todo el sistema educativo³. Se trataba de dejar atrás una pedagogía caduca, donde:

[...] estos maestros ignoraban completamente los principios de una pedagogía científica y natural, capaz de adaptarse al niño, en lugar de exigirle que se ajustara a las tradiciones antiguas y peligrosas, condenadas por la psicología y la fisiología. Hoy se consideran las aptitudes psicogenéticas del niño como una función del cerebro y se toma a éste como un órgano que tiene necesidad de reposo periódico y de esfuerzos regulados para ser capaz de aportar con trabajo útil,

pautado por las primeras menciones a Freud, que se dan entre 1920 y 1930 en el campo de la educación que se encontraran primando en este texto. Este período coincide con el máximo despliegue del Uruguay moderno.

³ En 1902, diferenciaba tres secciones principales del Laboratorio por él organizado. En 1904, en la primera versión de la Noticia Descriptiva sobre el Laboratorio, también hacía mención a tres secciones; se organizó en 1902, cuando ya Piñero era Profesor Suplente de la materia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se conformó con instrumental proveniente del Colegio Nacional de Buenos Aires y con nuevas adquisiciones del extranjero a partir de 1901. En 1902, dictó oficialmente el curso de psicología experimental.

de acuerdo con su edad y sus condiciones psicofisiológicas. (Piñero, 1903: 8).

La filosofía, la metafísica y el lugar de alma en la pedagogía son ocupados por la fisiología, la psicología y el sistema nervioso, único modo de alcanzar el estatuto científico para la regulación eficiente del trabajo escolar. La introducción de tales cambios condujo a revisar las formaciones del profesorado,

[según las cuales] todo maestro primary, normal o profesor, y hasta los profesores de educación física, están obligados a seguir los cursos de anatomía y fisiología para obtener sus diplomas. Esta es la orientación actual de la enseñanza de las ciencias biológicas en los colegios nacionales. Siguiendo esas ideas, los profesores de anatomía, fisiología y zoología general, forman el espíritu de los alumnos y los preparan para el estudio de la psicología en los años superiores (Piñero, 1903: 8).

Las Ciencias Biológicas ocuparon el centro del currículo como saber experto sobre la psique, en tanto esta es, en definitiva, un problema de funcionamiento del cuerpo orgánico. Es por ello que la formación de los profesores de Educación Física, como

⁴ Pérez Gambini (1999) señala que el laboratorio debió comenzar a funcionar en 1897, según detalla un informe de 1906 que remite a diez años de la apertura bajo el rectorado de Vásquez Acevedo, y que es señalado como el primero en la

aquellos que se ocupan especialmente del cuerpo, adquiere notable importancia en este período (Dogliotti, 2014; Rodríguez, 2001).

En el contexto nacional, y ya en los primeros años del 1900, bajo la administración de Batlle y su gran impulso reformista, se produce la instalación de laboratorios de psicología en la universidad (Pérez Gambini, 1999). Carlos Vaz Ferreira, reconocido como el iniciador de la psicología en el país, promovió, desde su función en el Consejo Directivo de Primaria, la imperiosidad de formación de los maestros en materia psicológica, como necesidad de renovación pedagógica. La escuela normal uruguaya se encontraba atravesada por una pedagogía tradicional que debía revisarse según los aportes de esta nueva ciencia positiva. En 1897 presentó un primer texto titulado *Curso expositivo de psicología elemental* y ganó el concurso para el cargo de profesor de filosofía en la universidad, donde sostuvo la importancia de la instalación del laboratorio⁴. Este fue destinado entre 1904 y 1906 a demostraciones de anatomía del cerebro y el cráneo, así como al uso de novedosos aparatos de medición, acciones que fueron en detrimento por falta de apoyo económico.

Su contemporáneo Piñero (1903) destaca —para el caso argentino— que la enseñanza de la psicología experimental en los colegios nacionales y liceos era elemental y ofrecía nociones

región. Este dato lo ubicaría anterior al laboratorio de Piñero, pero no a la referencia que existe sobre un laboratorio instalado por Mercante en 1891.

generales sobre el sistema nervioso y los órganos de los sentidos, una base anatómica y fisiológica de la ciencia mental, como nociones científicas demostrables por la experimentación. Estos asuntos fueron trabajados regionalmente en el Segundo Congreso Latinoamericano celebrado en 1901 en Montevideo, donde asistieron Vaz Ferreria y José Enrique Rodo (Pérez Gambini, 1950), quienes parecen no compartir la aplicación de pruebas que «[...] demuestran el desarrollo, paralelo o no, del crecimiento físico y del perfeccionamiento mental» (Piñero, 1903: 11).

Aún ante un cuerpo marcado por el funcionamiento natural del sistema nervioso y una psicología natural y positiva, que le es solidaria, la formación filosófica de Vaz Ferreira le imposibilitó desligarla de la nueva psicología que lo exigía. Es seguramente debido a su formación que su interés estaba sostenido por el deseo de un investigador sobre las formas del conocer y no en uno estadístico, cuestión que entrado el siglo XX provocará movimientos en su vida intelectual, manifestando la importancia de la introspección, hasta abandonar por completo los estudios en psicología experimental.

Los límites del discurso psicológico

En 1903, en su texto «Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias», encontrado en los *Anales de instrucción primaria*, Vaz Ferreira comunicaría que la psicología es la base de la escuela

moderna uruguaya. El intelectual resalta la importancia de su inclusión, pero aclara que es un terreno incierto y de hipótesis. Por lo tanto, explica que el hecho de que las reglas de la pedagogía dependan de reglas psicológicas precisa reconocer su límite. Señala que la búsqueda de consecuencias derivadas de leyes o hechos puede ser peligrosa, por ejemplo, si «[...] a tal edad aparece o se desarrolla tal facultad; luego, a esa edad hay que atender a su desarrollo» (Vaz Ferreira, 1903: 10), al que se llega fácilmente, por creer que hay una naturaleza que guía. Y señala,

[...] supongamos a la Educación Física, nada más natural que sentar como principio que, en ella, hay que tomar por guías la anatomía y la fisiología. Estas ciencias nos dan ciertos datos: a tal edad se desarrolla tal órgano; a tal edad se manifiesta tal función [...] de importancia fundamental. [...] Pero si quisiéramos ir más lejos, [...] tomando por guía a la naturaleza sin restricciones ni reservas, razonaríamos así: al nacer empieza el niño a respirar; luego, en cuando un niño nace, debemos someterlo a ejercicios respiratorios [...] un plan de educación física concebido en esta forma [...] sería doblemente defectuoso: primero, porque impondría ejercicios o tratamientos [...] inútiles [...] y, después, porque faltarían Otros destinados a engendrar aptitudes que no se manifiestan como impulsos naturales. Se enseñaría a respirar, no se enseñaría a nadar (1903: 10).

Vaz Ferreira (1903) señala como sofisma la regla natural que lleva de una teoría psicológica a una regla pedagógica de forma

directa. El problema radica en potenciar las capacidades del cuerpo en tanto instinto natural, en detrimento de la enseñanza de los bienes culturales. A su modo de entender, sería necesario separar:

1. lo que el niño aprende solo sin necesidad de educación;
2. aquello que el niño aprende solo y aun así conviene educar y
3. aquello que no viene naturalmente y debe enseñarse.

El modo racional radicaría en realizar tal separación para actuar principalmente sobre la segunda y la tercera, salvo que se trate exclusivamente de un fin higiénico. Separa las aptitudes mentales de las corporales y señala que la forma de pensarlas es análoga; un segundo paralogismo estaría en el carácter general de la siguiente fórmula: «[...] tal ejercicio pone en acción tal facultad; luego ese ejercicio desarrolla esa facultad» (1903: 12). Vaz Ferreira llama la atención sobre una enseñanza que se base en cierto ritmo de la naturaleza del cuerpo y su desarrollo; en sus palabras: «[...] si tomamos a la naturaleza por guía de todos los casos, rebajamos la enseñanza hasta superponerla al desenvolvimiento del niño [...] una pedagogía no todo humanizadora que podría y debería ser» (1903: 11). Lo que resume es que la pedagogía debe tener en cuenta los principios psicológicos, pero no para superponerlos a la enseñanza o el acceso a la cultura. La preocupación de muchos pedagogos de la época se centró en «[...] lo que el niño es, bastante

más que en lo que ha de ser o en lo que debe procurarse que sea» (1903: 19), así

[...] han caído en él [sensualismo excesivo], por haber interpretado mal, pedagógicamente, las tendencias empiristas de la Psicología moderna. [...] dando por admitido, con la escuela empirista, que el trabajo de los sentidos es el primordial, y que de su ejercicio ha surgido insensiblemente la inteligencia, es un error concluir de aquí que es necesario dar en la enseñanza a un papel fundamental (1903: 19).

Para Vaz Ferreira, el desarrollo de los sentidos se da espontáneamente, naturalmente, salvo en casos de anomalías, es inútil intervenir, por ejemplo, en el crecimiento físico. Por esto, los ejercicios de los sentidos son poco útiles, tanto como «[...] que un individuo diera diez pasos diarios como ejercicio gimnástico» (1903: 12-13). La falacia de este tipo de educación radica en que, si se cree que los ejercicios sensoriales pueden ser eficaces, lo serían en un sentido contrario a la humanización. El desarrollo así entendido afirma la infantilización y se aleja de la humanización al mantenerse alejada de la cultura. Entonces, si la psicología demuestra que el niño es casi exclusivamente sensorial, ello debe tomarse en consideración para colocar el centro en la enseñanza, por lo cual no debería caerse en un «[...] abuso de los ejercicios puramente educativos» (1903: 20).

Sobre la adquisición de conocimientos dirá que el uso de los test conlleva al riesgo de superponer y asimilar el aprendizaje a

la repetición o incluso al aprendizaje del test, donde sus resultados se colocan como evidencia exacta del desarrollo de una aptitud (Vaz Ferreira, 1903). Señala que, en pedagogía, la verificación de resultados es doblemente compleja, debido a que los resultados son remotos y se debe a una pluralidad de causas y multiplicidad de efectos. Vaz Ferreira no desconoce la importancia de la psicología para la educación, sin embargo, la coloca en el ámbito universitario, ligada a la investigación, y en la escuela, como directrices a considerar, mas no como leyes que determinen la enseñanza. Para él, la pedagogía no puede seguir absolutos, las reglas por la ciega deducción en la aplicación de los principios psicológicos olvidan los límites que ofrece el encuentro de los sujetos en la enseñanza. El pragmatismo de Vaz Ferreira parece portar un discurso que escapa a un cuerpo como totalidad representada, en tanto no admite como asunto cerrado la posibilidad de intervención reglada y determinística sobre el aprendizaje; la psicología, no conforma más que directrices, a las cuales el cuerpo mismo escapa.

En *Lectura para maestros*, otro texto de su autoría que fue publicado ese mismo año, Vaz Ferreira (1903b) dirá que sobre el aprendizaje la enseñanza es indirecta. Vaz Ferreira se ubica contrario a la centralidad desarrollista y la descentración de la enseñanza; «[...] como ejemplo de principios exagerados, citaré el tan extendido que hace del maestro un simple conductor; que da al

educador la misión de guiar al alumno en las manifestaciones de su desarrollo, [...] no le da más que esa misión» (1903b: 22).

La psicopedagogía experimental como auxilio

La referencia de los estudios de Carlos Vaz Ferreira no alcanzó para una psicología que seguía reclamando autonomía y cientificidad en el ámbito escolar. Comienza a articularse con fuerza la pedagogía y la psicología, para ofrecer los datos precisos para un funcionamiento escolar, entendiendo al avance de la ciencia experimental y las demandas del mercado. La nueva ciencia psicológica del Uruguay moderno arrasa con la centralidad en la enseñanza y coloca el eje del lado del aprendizaje, giro que no pudo evadirse una vez que la psiquiatría y la psicología explicaron el funcionamiento de la relación del cuerpo y la psique de los niños.

Entre las décadas del diez y del veinte, el desarrollo de la psicología proliferó a propósito de acontecimientos de influencia mundial, como el desarrollo de la industria y el fin de la Primera Guerra Mundial, y se fue conformando un mayor interés por la educación de los niños, que repercutió directamente en la detección de los trastornos específicos del aprendizaje. Para este segundo momento ubicamos a Sebastián Morey Otero como referente de un discurso que sentaría, años después, las bases psicopedagógicas en el ámbito magisterial. La búsqueda de una escuela que innova, el giro de lo tradicional a lo moderno se

terminará de producir con el discurso de la Escuela Nueva hacia 1925, que se afirmará con el Plan Estable oficializado en el año 1939⁵.

Entre la década del veinte y el treinta la psicología experimental se consolida en el marco de la incipiente psicopedagogía. Si bien señalamos que no se puede hablar de una disciplina, encontramos referencias como la publicación de 1928 en los Anales de instrucción primaria de un texto titulado *La psicopedagogía experimental como auxiliar de la labor docente*, de Sebastián Morey Otero, donde se expone el primer curso regular para maestros de psicopedagogía experimental que se desarrolló en el Museo Pedagógico, entre enero y febrero de 1925, con la participación de más de 90 maestros y estudiantes montevideanos y del interior del país. La propuesta constó de un curso teórico, bajo la modalidad de conferencias, y otro práctico, de corte experimental. En el cuadro siguiente puede observarse cómo se compuso la serie de cursos:

<i>Fecha</i>	<i>Curso Teórico: Conferencias</i>	<i>Cursos Prácticos</i>	<i>Observaciones</i>
3 de enero	La psicopedagogía en el conjunto de los estudios que integran la paidología.	Experiencias sobre la imaginación visual de las actitudes.	55 asistentes al teórico
			24 asistentes al práctico
			16 niños examinados.
8 de enero	Las pruebas de inteligencia: resultados obtenidos por el conferenciante en la aplicación de la escala métrica de Binet-Simón entre el alumnado de algunas de nuestras escuelas públicas. Observaciones, críticas, modificaciones.	Interpretación de manchas: exploración de la imaginación constructiva.	70 asistentes al teórico
			37 asistentes al práctico
			27 niños examinados
13 de enero	Valor psicológico del dibujo infantil.	Experiencia sobre la imaginación constructiva.	90 asistentes al teórico
			26 asistentes al práctico
			18 niños examinados.
15 de enero	Continuación del tema anterior.	Suspendido	45 asistentes al teórico

⁵ Promovido por el maestro y médico Clemente Estable (1894-1976), el Plan Estable afirmó una pedagogía activa, regida por la psicología del niño.

17 de enero	Terminación del tema iniciado el día 13. Valoración de experiencias realizadas en clase.		
20 de enero	Evolución ontogenética de los sentimientos estéticos.	Otras experiencias sobre agudeza de la percepción visual de tamaños y distancias.	90 asistentes al teórico 30 asistentes al práctico 15 niños examinados
22 de enero	Estética infantil.	Experiencia sobre memorización inmediata.	70 asistentes al teórico 30 asistentes al práctico 14 niños examinados
24 de enero	Estética del niño y estética del adulto.	Fijación de tipos imaginativos. Valoración de experiencias hechas en clase.	65 asistentes al teórico 15 asistentes al práctico 14 niños examinados

27 de enero	Terminación del tema anterior.	Experiencias sobre memoria auditiva.	75 asistentes al teórico 32 asistentes al práctico 18 niños examinados
29 de enero	La moralidad del niño.	Experiencias sobre las facultades superiores del espíritu: la capacidad de abstracción y de generalización.	75 asistentes al teórico 31 asistentes al práctico 18 niños examinados
31 de enero	La moralidad del niño comparada con la moralidad del adulto. Sentido de las travesuras.	Reacción imaginativa.	60 asistentes al teórico 28 asistentes al práctico 18 niños examinados
31 de enero	El problema de la educación moral desde el punto de vista psicológico. Valoración de experiencias realizadas en clase.	Reacciones intelectuales ante un motivo poético.	55 asistentes al teórico 24 asistentes al práctico 16 niños examinados

5 de febrero	Incursiones de la <i>psianálisis</i> ⁶ en los dominios pedagógicos.	Experiencias para fijar valor cualitativo de la inteligencia individual.	60 asistentes al teórico
			14 asistentes al práctico
			10 niños examinados
7 de febrero	Terminación del tema iniciado el día 5.		
10 de febrero	Motivos psicológicos de la Escuela Activa.	Agudeza de la percepción visual de tamaños y distancias	75 asistentes al teórico
			28 asistentes al práctico
			18 niños examinados

Cuadro 1. Detalle del primer curso de psicopedagogía experimental, Montevideo, 1925.

Morey Otero (1928) señala que su introducción de la psicología experimental se generó por decisión de la Comisión de Reformas de los Estudios Normales, integrada por el doctor José Pedro Varela, Leonor Hortiou, Emilio Fournié, Arturo Carbonell y Migal, y se introdujo oficialmente en el año 1926 en el Instituto Normal de Señoritas. Subraya que los nuevos maestros «[...]

encaran ya la psicología en forma menos abstracta, teórica y literaria que los maestros de hace algunos años [...]» y da cuenta de una formación docente que debe ser científica y profesional (Morey Otero, 1928: 221). Para Morey Otero (1928) los problemas pedagógicos se agrupaban, anteriormente, bajo la imposibilidad de una formación científica del magisterio, siendo que en realidad estos deben atacarse a partir de la biología, de la sociología, de la psicología, de la moral y de la lógica. Estas dan las garantías científicas para la educación, del mismo modo que a los médicos frente a las enfermedades y a la muerte. El maestro debe ser capaz de alcanzar un trabajo eficaz como lo hace el médico, para lo cual debe conocer la realidad como este hace con las enfermedades de sus pacientes. La formación científica supone buscar el modo de acceder a esa materialidad como realidad última hasta entonces aparentemente inaccesible de una pedagogía vetusta.

El psiquiatra Camilo Paysée (1920) señalaba que había que detectar en cada sujeto su *fórmula psíquica* y su *antropometría psíquica*, analizando e interpretando todo su acto psíquico o su reacción motora, para atribuir consecuentemente a cada facultad su acción adecuada. Bajo este velo, se apela a una constatación asidua de la realidad escolar, que el maestro debe verificar en cada tarea. Son frecuentes las reseñas a Binet y Simón, referentes de la pedagogía experimental de la época, fundamentales para sostener

⁶ Está escrito *psianálisis* y no *psicoanálisis*. No fue posible encontrar registros sobre este curso.

la imposibilidad de que las reformas escolares prosperaran alejadas de la observación y experimentación pedagógicas (Morey Otero, 1928). En 1930, Morey Otero desarrolla un apartado denominado *Psicología individual*, donde expone los trabajos de Binet, de Galton y de Stern, quienes propiciaron el paso que perfeccionó el aporte de la experiencia clínica, principalmente de Ribot, Morel y otros. El maestro reconoce que estos dieron lugar a la «[...] corriente científica en psicología» (1930: 278), a partir del problema de la herencia, la biometría, la psicoestadística, la eugenesia y las diferencias psicológicas de los individuos.

En la verificación de la realidad del niño, toman consistencia las competencias que demanda la escuela al maestro. La observación pedagógica detallada debía tender hacia todos los planos del individuo, y en caso de encontrarse con pliegues, debía descubrirse la solapa para registrarlo correctamente. En este punto clave se encuentra la distinción entre la sugestión, cuyos aportes abundaban entre la psiquiatría y la pedagogía desde comienzo de siglo (Craviotto-Corbellini, 2017a), y la acción espontánea sobre un movimiento del cuerpo. La reacción adecuada a los estímulos será un elemento clave para una educación objetiva, pues se constituye en el elemento constatable.

La observación de la realidad psíquica del escolar fue considerada de alta complejidad, aunque posible de acceder, para

lo que bastaba un detallado programa técnico que evidenciara la relación causal entre las medidas pedagógicas y los resultados (linealidad negada por Vaz Ferreira). Morey Otero remite a las escuelas diferenciales, creadas por iniciativa de Emilio Verdesio, como muestra de la importancia de la psicología para la escuela; la evidencia de la necesaria individuación de la población escolar fue la posibilidad de separar en recintos diferenciados a los anormales, la muestra de «las escuelas a la medida» que reclamaba Claparède. La centralidad del niño de esta nueva forma de educación desplegó una «[...] moderna didáctica que toma por base psicobiológica los centros de interés y la correlación de conocimientos [...] no es otra cosa que una proyección práctica, una consecuencia pragmática de esa labor experimental de la nueva psicopedagogía» (Morey Otero, 1928: 224). Esto supuso exigirles a los maestros la búsqueda permanente de la correlación entre los resultados y la realidad psíquica del escolar, para lo cual debieron «suspender el juicio y respetar la prueba» (Morey Otero, 1928: 224-225). En esta línea, en la década del 30, Sebastián Morey Otero diseñó e instaló un laboratorio de psicología experimental con mayor alcance que el dirigido por Vaz Ferreira, movimiento que venía gestándose desde aquella primera iniciativa. Como señala María Carbonell de Grompone (1949), a diez años de su fallecimiento, el papel de Morey Otero en el Instituto Normal fue sobresaliente⁷, y el

⁷ Actualmente la Biblioteca Pedagógica, ubicada en Montevideo, lleva su nombre.

desarrollo de su pensamiento sobre la psicología experimental trazó un camino para la psicopedagogía en la escuela uruguaya.

Mientras que para Vaz Ferreira la reiteración de las pruebas acarrea la consecuencia de que los niños aprendieran a ejecutarlas y la verdad de que sus resultados poco decían del aprendizaje por su complejidad, para estos médicos y pedagogos, las respuestas eran la manifestación natural del desarrollo del cuerpo y por eso la base sobre la cual debía regirse la educación. Vemos así una centralidad de la enseñanza como difusión de la cultura y separada del aprendizaje, para el primero, y una centralidad en el desarrollo de los llamados procesos del niño, para el segundo, determinante de un único proceso lineal llamado (hasta el día de hoy) enseñanza-aprendizaje (Behares, 2008).

Del «huésped desconocido» al «self-government»

En *La educación moral y cívica; métodos y programas*⁸, Morey Otero asemeja el trabajo del médico y del maestro, para quienes no es una opción «[...] cruzarse de brazos y bucear en un mar de dudas» (1922: 551). Señala que son tres los planos de la educación: la filosófica, la científica y la práctica. En el primero, se encuentran los problemas de los valores, el albedrío, la eternidad del alma; en el segundo, la observación y la experiencia

metodizada, que dan cuenta de las manifestaciones psicofísicas y los fenómenos sociales; en el tercero lo que se observa diariamente en la escuela: la didáctica y el psicodiagnóstico. Sostiene, a lo largo de este trabajo, la necesidad de una correspondencia entre estos planos, una pedagogía que reconoce los avances de la ciencia positiva, que conoce sus vacíos y trabaja con sus verdades hasta entonces alcanzadas. La educación no puede esperar a que estén resueltos los problemas en el primer plano o en el segundo, así como tampoco atarse a la especulación, pues «[...] creeríamos aprehender la realidad y abrazaríamos un fantasma, y al obrar sobre la *cosa* con la mirada en el *símbolo*, echaríamos nuestra simiente en los caminos»⁹ (1922: 552).

La escuela que promueve Morey Otero no debe ser determinista respecto a la conducción de los niños, sino que «[...] debe acrecentar esa “zona de indeterminación” que la intuición de Bergson asigna como ambiente a la actividad del ser» (1922: 552). Henri Bergson (1859-1941)¹⁰, quien se encargó de la relación entre la materia y el espíritu, fue utilizado en los desarrollos de la psicología y la fisiología experimental. Bergson le ofrece a Morey Otero toda una propedéutica que posiciona al maestro liberado de la ciencia y la filosofía, y lo prepara para una experiencia cargada de datos desnudos: *las cosas mismas*.

⁸ Trabajo presentado en el Tercer Congreso Americano del Niño.

⁹ Las cursivas son del autor.

¹⁰ Filósofo francés vitalista.

Sobre la filosofía dirá Morey Otero que son poco más que contenido especulativo, no necesariamente verdadera, así como la ciencia tampoco aporta saberes sobre la educación moral. Estos dan una información incompleta y permiten fundar la moral en la higiene, en la fisiología, en la biología, pero solamente dan luz al ideal, no lo alcanzan, puesto que no dan soluciones éticas. Es la intuición pura de Bergson desarrollada en *La evolución creadora*. El asunto a atender en la escuela primaria son las «prescripciones prácticas» (1922: 556) que indican *cómo* vivir, sin embargo, esto no significa desconocer los sentidos filosóficos y científicos que son deberes para la conciencia. Por esto, la escuela exige maestros psicólogos.

Morey Otero vuelve a citar a Bergson cuando señala «[...] la conciencia, dice el autor de *L'Energie Spirituelle*¹¹, es un guion entre lo que fue y lo que será, un puente entre pasado y porvenir» (1922: 568). La percepción y la memoria tienen un lugar fundamental en la conciencia de Bergson, la primera porque —por medio del cerebro— capta directamente las cosas y porque esta, a su vez, modifica el encuentro entre pasado y presente. Para este filósofo el presente es *sensorio-motor*, es la conciencia del cuerpo, sin embargo, es un fuera de un tiempo constante. Bergson enfrenta la interpretación mecanicista de la naturaleza como el paralelismo entre la *res extensa* y el pensamiento. No acuerda con los

paralelismos y las hipótesis epifenomenistas entre lo cerebral y lo mental o el alma, no se traduce ni es un cambio de registro. Para este el cuerpo representa la vida del espíritu, lo imita y por ello erra. En un monismo explícito, la biología explica que en definitiva lo que hace el organismo es crear mecanismos de adaptación, que son los que educan al espíritu. El organismo es pura necesidad, toma y deja para sobrevivir, y en su actividad automática encuentra entrenamiento en el hábito, que no es ni más ni menos que la replicación del instinto. Tomar conciencia de ello es el resorte de la conciencia humana.

La psiquis del escolar es un problema fundamental en la obra de Morey Otero, no en vano buscará un lugar para la psicología en la formación de los maestros. Señala que «[...] los conocimientos de psicología general le servirán para indagar qué apoyos psíquicos encuentra [...] qué energías tendrá que evocar, cuáles favorecen su acción, cuáles la combaten, neutralizan o retardan» (1922: 563-564). Y advierte que el maestro también debe conocer el ambiente social y doméstico y la situación económica, sin perder de vista sus fichas médicas. Esto explica un monismo manifiesto —de raíz bergsoniana—, donde la acción del maestro «[...] no debe descuidar la armonía de las energías espirituales y físicas, el aspecto consciente y subconsciente del psiquismo» (1922: 565).

¹¹ Publicado en 1919. Textos de conferencias entre 1901 y 1913, Première édition, Paris.

La obra de Bergson habría buscado mitigar el dualismo cartesiano, en un particular modo de comprender la relación organismo-conciencia. Un elemento fundamental que introduce su filosofía es un concepto de cuerpo, que, aunque organismo, es esencialmente imagen. El concepto de *zona de indeterminación* es efecto del movimiento que recibe por parte de los demás cuerpos. El cuerpo es imagen, imagen material, como otras imágenes del mundo y, como centro de acción, recibe y devuelve movimientos. Es un punto en el espacio y es parte de un mundo donde los fenómenos son automáticos, por lo tanto, la ciencia es quien puede calcularlo y predecirlo. También es un organismo vivo y eso le permite romper con la monotonía del universo, produciendo algo nuevo. El grado de indeterminación está dado por la evolución biológica y «[...] no es otra cosa que la capacidad de algunos seres vivos de intercalar una distancia entre lo dado por el medio y la respuesta del organismo» (Sánchez Rey, 1991: 71). El cerebro ocupa un lugar destacado, conformando un mecanismo de adaptación instintiva, pero flexible. El cuerpo tiene una función biológica de adaptación, es decir, tiene un tiempo y en su medida de respuesta se mide lo indeterminado.

Morey Otero coloca al cuerpo en una relación con el exterior, recibiendo en el trato con el adulto una nueva relación con un interior, esto es, «[...] el buen gobierno exterior del niño se transforma en la mejor escuela de *self-goverment*» (1922: 567).

¹² Cursivas del autor.

Cuerpo imagen de otros cuerpos y cuerpo organismo, cuerpo que se adapta al punto de gobernarse a sí mismo. Para el gobierno de sí mismo, «[...] la sugestión del ambiente, la acción de los padres [...] el desarrollo espontáneo [...] le dan [...] la conciencia y la posesión de su yo» (1922: 566-567). Agrega, «[...] tomado en su armónica unidad sintética» (1922: 598), que

Y aún habría que mencionar los fenómenos poco conocidos de lo inconsciente. Decíamos a los maestros del Curso de Vacaciones de 1921: «No debemos olvidar tampoco que nuestro yo espiritual no se nos muestra por entero, ya que una gran parte no es alcanzada por la luz de la nuestra conciencia, teniendo alojado en nosotros “un huésped desconocido”, al decir de Maeterlinck» (1922: 568).¹²

Y agrega que en esa

[...] región sombría donde se agitan fuertes y bravíos nuestros antepasados [...] donde duermen, con el raro sueño, que es vida latente [...]. Y de allí vienen las fuerzas imprevistas que nos cambian; de allí que es un semillero de sorpresas para nuestras internas indagaciones (1922: 569).

Maurice Maeterlinck (1862-1949), filósofo, dramaturgo y ensayista belga, escribió diversos libros en francés, donde refiere con la metáfora de *huésped desconocido* al «[...] subconsciente. Ese

personaje extraño [...] que vive y obra por su propia cuenta fuera del cerebro» (2006: 157).

Con la influencia claparèdeana, el maestro señala que conocer al niño es la primera condición de eficacia de la labor educativa y esto requiere someter el *todo*, lo visible y lo que no, en una investigación constante, cuya base está en el seguimiento de la evolución del niño. Este seguimiento, que puso la mirada en la experiencia del aula, contó para Morey Otero (1922) con los principales aportes de la psicología experimental y la psiquiatría. En 1912, Bernardo Etchepare presenta un texto clave para la clasificación de los escolares, que parece retomarse en este caso, cuando el maestro señala la necesaria separación según el desarrollo de los niños,

[...] para los anormales de asilo, para los ciegos y sordomudos, para los débiles y predispuestos, para los enfermos contagiosos (hospicios-escuelas) [...] sino también para los niños traviesos no corregibles por los medios generales de disciplina corriente. [...] para los precoces sexuales y para los masturbadores consuetudinarios (1922: 565- 566).

Esto, no únicamente con el fin de controlarlos, sino para evitar los contagios. Para esta tarea, Morey Otero, como antes Etchepare (1912), reclamaron la presencia de un médico en el recinto escolar. En las conclusiones de *La educación moral y cívica; métodos y programas* de 1922 (p. 605), Morey Otero señala que la

moral depende del organismo y de su desarrollo, por lo tanto, su vínculo con la medicina es claro, y su tarea diferencial con este también: estimular y dirigir el cuerpo que conduce al desenvolvimiento ético.

Si en 1922 hubo lugar para la intuición pura, para un manejo de la cosa escolar desnuda e indeterminada, donde la ciencia no ofrecía aún demasiadas palabras, para 1928-1929 se estrechará. Los desarrollos de la psiquiatría infantil y la psicología experimental pondrán en duda el trabajo de los «imaginativos» (Rossi, 1919: 191) en el aula y en la clínica.

Cierre para un discurso abierto

Si una lectura inicial del archivo trabajado insinuó con presentar cierta homogeneidad de los discursos *psi* sobre el gobierno del cuerpo, la investigación da cuenta de que no fueron tan contundentes. Muestra de esto fue, por ejemplo, la lectura simultánea de Freud. En todo caso, podemos decir que, en la búsqueda de posibles soluciones, tanto los psiquiatras como los maestros, realizaron una lectura diversa y ecléctica. Podríamos incluso decir, aclarado esto, que la búsqueda de soluciones a la cura como al direccionamiento de la infancia no encontró lugar para un

análisis epistemológico de la constitución de tales saberes en juego¹³.

En esta década de sobresaliente impacto de las disciplinas *psi*, 1925 se presenta como un año particular. En este año se oficializa el *Plan Estable*, en el ámbito psiquiátrico se presentan producciones escritas por Santín Carlos Rossi (1926) y Valentín Pérez Pastorini sobre la obra de Freud, al tiempo que Etchepare dicta un cursillo sobre psicoanálisis. Se trató de la última sesión presidida antes de su fallecimiento ese mismo 1925, donde anunció por última vez su rechazo absoluto a la metapsicología. Mientras, Morey Otero dictaba el curso teórico *Incursiones de la psi-análisis en los dominios pedagógicos*, dirigido a más de sesenta maestros y estudiantes montevideanos y del interior del país.

Aquel curso de 1925 formó parte el *Primer curso regular para maestros de psicopedagogía experimental*, dentro de una serie de cursos que buscaron dotar de cientificidad a la tarea magisterial. No es llamativo que aquella presentación fuera acompañada de un curso práctico llamado *Experiencias para fijar valor cualitativo de la inteligencia individual*, que sugiere la idea de que el psicoanálisis fue presentado como rama de la psicología experimental: psicológica patológica o mental.

Morey Otero da cuenta en diversos escritos de su estudio de los escritos freudianos entre los años 1925 y 1930. Llegará a

expresar que por estos «[...] la funcionalidad biológica del psiquismo se pone cada día más en claro» (1930: 254). La escuela exigió maestros psicólogos, ni apriorismo ni experimentalismo, sino «[...] comprensión viva de las dificultades» (Morey Otero, 1922: 563), para entenderlo se acudió a Binet, a Bergson y a Freud con lo que cada uno pudiese aportar para esclarecer la tarea de educar.

Si los textos fueron diversos y sus epistemologías incluso contrarias, en general sus lecturas, lo posible de ser leído, confluyeron en la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, de la cura y la educación. Todas estas se constituyeron en formas posibles para operar sobre la voluntad del cuerpo, sobre la base de una materialidad homologada a lo orgánico. El denominador común consistió en despejar las oscuridades de lo desconocido y lo indemostrable, para dirigirse a la transparencia del sujeto, de la ciencia natural (Craviotto-Corbellini, 2017a). Si en el «[...] irrefrenable goce delirante de “enseñar todo a todos”» (Behares, 2007: 2) la tarea pedagógica demandó al niño suspender el cuerpo que disturba a los procesos cognitivos, si se trató de inculcar hábitos para el autodomínio en lo incomprensible del cuerpo, queremos dejar abierto la pregunta sobre qué y cómo fue leída la obra freudiana a principios de siglo en Uruguay y sus consecuencias para la educación del cuerpo.

¹³ Podríamos preguntarnos incluso si un análisis así conviene a quienes pretenden la eficacia de la cura o la educación.

Recibido: 08 de abril de 2019.

Aceptado: 30 de julio de 2019.

159

Referencias bibliográficas

Ardao, Arturo (1951). *Batlle y Ordoñez y el positivismo filosófico*. Montevideo: Número.

Barrán, José Pedro (1999). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Behares, Luis (2007). «Enseñar en cuerpo y alma. La teoría de la enseñanza y el saber de la pulsión», en *Educação Temática Digital*, volumen 8, número especial, junio, ISSN: 1676-2592, Campinas, UNICAMP, pp.1-21, disponible en

[<http://143.106.58.55/revista/index.php>], consultado el 24 de diciembre de 2011.

Carbonell de Grompone, María (1949). *Archivos de Laboratorio de Psicopedagogía*. Sebastián Morey Otero. Montevideo: Imprenta Nacional.

Craviotto-Corbellini, Agustina (2017a). “Terapéutica o taumaturgia. El poder de interferir y transformar el cuerpo en Uruguay del 900”, en *Revista Encuentros Uruguayos*, volumen X, número 1, 1688-5236, septiembre, pp. 80-98, disponible en [<http://www.encuru.fhuce.edu.uy>].

— (2017b). “Una verdad sin correlato orgánico. El extrañamiento del cuerpo y el impasse del saber médico en Uruguay del 900”, en *Actas del IX Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani*, disponible en [iigg.sociales.uba.ar], consultado en marzo 2018.

Coll, Marcelo (2009). “Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, número 9, pp. 43-58, disponible en [<http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/AHn09a03/2729>], consultado el 10 de marzo de 2016.

- Dogliotti, Paola (2014). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Universidad de la República, Biblioteca Plural.
- Duffau, Nicolás (2015). “Saberes y prácticas de la Psiquiatría en Uruguay (1860-1910): de la Colonia de Alienados al Hospital Vilardebó. Etapas de una evolución conflictiva”, en *Revista Culturas Psi*, Buenos Aires, número 5, septiembre, pp. 40-69.
- Foucault, Michel (2008). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- “La Psicología de 1850 a 1950”, en Huisman D. y Weber A. (1957). *Histoire de la philosophie européenne*. Tomo II. Paris : Librairie Fischbacher. Reproducido en Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris : Gallimard. Tomo I, pp. 120-137. Traducción de Hernán Scholten.
- (1981-82 [2006]). *La hermenéutica del sujeto*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Maeterlinck, Maurice (1914). “El huésped desconocido”, en Maeterlinck, M. (s/d). *El tesoro de los humildes*. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2001). “El cuerpo en la escena del Uruguay del 900”, en Aisenstein *et al.* (comps.), *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas, pp. 155-164.
- Perez Gambini, Carlos (1999). *Historia de la psicología en el Uruguay*. Montevideo: Arena.
- Sanchez Rey, María del Carmen (1991). “El cuerpo como educador del espíritu en la filosofía de Bergson” en *Revista de Filosofía*, número 8, pp. 69-85, disponible en [<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/27214>], consultado el 6 de febrero de 2017.

Fuentes

- Etchepare, Bernardo (1912 [1913]). “Los débiles mentales”, en *Revista Médica del Uruguay*, Montevideo, número 16, año XVI, pp. 265-299.

- Etchepare, Bernardo (1925). “Sobre el psicoanálisis”, en *Revista Médica del Uruguay*, Montevideo, pp. 77-83.
- Morey Otero, Sebastián (1922). “La Educación Moral y Cívica; métodos y programas”, en *Anales de Instrucción Primaria*, año xix-xx, número 7 y 8, julio y agosto, Tomo XIX, pp. 549-611.
- (1928). “La psicopedagogía experimental como auxiliar de la labor docente”, en *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIV, Montevideo, pp. 220-229.
- (1929). *Elementos de psicología. Introducción a los estudios psicológicos. Curso de la asignatura adaptado a los programas universitarios y magisteriales*. Montevideo: Claudio García Editor.
- (1930). *Elementos de psicología. Antecedentes filosóficos e históricos de la psicología*. Montevideo: Claudio García Editor.
- (1920). “De los métodos en psiquiatría y sus aplicaciones en psicología”, en *Revista Médica del Uruguay*, Montevideo, pp. 62-117.
- Piñero, Héctor (1903). “La psicología experimental en la República Argentina. Universidad de Buenos Aires, Argentina”, publicado en edición bilingüe en 1996 en *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, número 2, volumen 1/2, pp. 270- 313. Traducción y notas a cargo de Hugo Klappenbach.
- (1902). “La enseñanza actual de la psicología en Europa y América”, en *Anales de la Universidad de Buenos Aires*, número 17, pp. 117-130.
- Rossi, Santín Carlos (1919). *El criterio fisiológico*. Montevideo: Imprenta Moderna.
- (1926). “Consideraciones bioquímica sobre el freudismo”, en *Revista Médica Del Uruguay*, Montevideo, año XXIX, número 3 y 4, pp. 69-73.
- Vaz Ferreira, Carlos (1903). “Lectura para maestros”, en *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo: Talleres Barreiro y Ramos.
- (1903). *Dos parallogismos pedagógicos y sus consecuencias*. Montevideo: Talleres Barreiro y Ramos.