

**LA EDUCACIÓN INDUSTRIAL EN LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS  
(URUGUAY, 1878-1887): INTERSECCIONES ENTRE PRÁCTICAS Y DISCURSOS**

**INDUSTRIAL EDUCATION IN THE ARTS AND CRAFTS SCHOOL (URUGUAY,  
1878-1887): INTERSECTIONS BETWEEN PRACTICES AND DISCOURSES**

Recibido em: 21/07/2023

Aceito em: 19/07/2023

Publicado em: 28/09/2023

A. Nicolás Da Silveira<sup>1</sup> 

**Resumo:** Este artículo presenta distintas interpretaciones en torno a la educación industrial desarrollada en la Escuela de Artes y Oficios, consolidada en Uruguay a fines del siglo XIX. Se trata de identificar los significados otorgados a ciertas formas de educación del cuerpo de los “menores”, los cuales desde la óptica militar y policial eran señalados como amenazas sociales por manifestar “conductas inmorales”. Es de interés, presentar el escenario de la configuración de la escuela técnica y la nueva significación de los castigos físicos efectuados según la falta cometida. Por otro lado, se pretende(n) evidenciar la(s) disidencia(s) socio-corporal(es) de los alumnos, y al mismo tiempo, la consolidación de una escuela modélica asociada al campo de las artes. En este sentido, se resalta los mecanismos del internado de la escuela como las fisuras y puntos de fuga a tal pretensión. Por otra parte, la EAYO fue reconocida por los resultados obtenidos de sus alumnos en “exposiciones” de distinta escala. Para el tratamiento del objeto se utiliza cierta afectación del análisis del discurso y la arqueología, analizando fuentes primarias para caracterizar piezas documentales en las que se aprecian las construcciones de sentido.

**Palavras-chave:** Educación; Menores; Oficios; Artes.

**Abstract:** This article presents different interpretations of industrial education developed at the Arts and Crafts School, consolidated in Uruguay at the end of the 19th century. It is about identifying the meanings given to certain forms of education of the body of "minors", which from the military and police perspective were designated as social threats for manifesting "immoral behaviors". It is of interest to present the setting of the configuration of the technical school and the new meaning of the physical punishments carried out according to the offense committed. On the other hand, it is intended to demonstrate the socio-corporal dissidence(s) of the students, and at the same time, the consolidation of a model school associated with the field of arts. In this sense, the mechanisms of the boarding school are highlighted as the cracks and vanishing points to such a claim. On the other hand, the EAYO was recognized for the results obtained from its students in "exhibitions" of different scales. For the treatment of the object, a certain affectation of discourse analysis and archeology is used, analyzing primary sources to characterize documentary pieces in which the constructions of meaning are appreciated.

**Keyword:** Education; Minors; Crafts; Arts.

<sup>1</sup> Alumno del Programa de Pos-graduación, Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Universidad de la República (Udelar) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. E-mail: [anidaco@gmail.com](mailto:anidaco@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

En términos generales, se presentan los modos de la educación técnica, enmarcada dentro de una circunscripción disciplinaria destinada a cierto tipo de minoridad(es), asociada a la clase popular, con atributo de “incorregibles” o anormales, en la órbita militar y policial, con mecanismos de poder del cuerpo disciplinado y manipulado por la autoridad. Su modelo de talleres fue pensado para educar el cuerpo útil de niños y jóvenes, constituidos por un conjunto de reglamentos militares, sanitarios, y escolares. La Escuela de Artes y Oficios (EAyO), logró integrarse en el campo de las artes y en la esfera de la producción, causando impactos en la órbita política.

La instrucción de oficios por cuatro años asociados o no con el arte, no sólo consistió en la forma disciplinaria de internado de “menores” desajustados del proyecto burgués *per se*, sino que residió en la enseñanza técnica y artística de avanzada. La EAYO contrató profesores distinguidos y especializados del país y del extranjero, para dirigir los diversos talleres y clases. Innegablemente dedicó extenso tiempo y espacio en su cotidiano escolar para su desempeño, teniendo como efecto el agrado de diversas personalidades de la región como los presidentes argentinos, Nicolás Avellaneda y Domingo F. Sarmiento.

La EAYO fue una dependencia del Ministerio de Guerra y Marina (MGM) desde su surgimiento hasta 1887, cuando decretó el presidente del país, Máximo Tajes, trasladarla al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) convirtiéndose en una “repartición esencialmente civil”<sup>2</sup>.

El propósito del artículo es presentar aspectos de la formación discursiva jurídica y pedagógica acerca de la educación industrial uruguaya. En particular es de interés caracterizar, por un lado, diferentes piezas documentales en las que se aprecian construcciones de sentido alrededor de los menores que configuraron alteridad(es) social-corporal(es), y por otra parte, los discursos que refieren al papel de la escuela en el campo de las artes.

Para el tratamiento del objeto se utiliza cierta afectación del análisis del discurso y la arqueología, analizando fuentes primarias: libros de correspondencias y fichas de matriculación, en que se revelan diferentes piezas documentales sobre construcciones de sentido alrededor de los modos de nombrar a los aspirantes y alumnos de la escuela. Además, se considera el contexto político nacional y regional que ha sido central para comprender la configuración del sistema educativo uruguayo moderno.

---

<sup>2</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 11 - apéndices I y II - EAYO - pág. 6. Montevideo, 19 de enero de 1887.

A su vez, se extiende la lectura con fuentes secundarias que estudian los discursos jurídicos generales de regulación a menores en la época (ALPINI, 2017; DUFFAU, 2019; ESPIGA, 2022; FESSLER, 2013; OSTA, 2016). Según este conjunto de investigaciones, se puede sostener que existió una complementariedad entre la(s) minoridad(es) y el discurso jurídico, ya que la existencia de la primera permitió los discursos punitivos que legitimaban, el accionar estatal, con la intervención de las prácticas en el cuerpo. Con anterioridad a la década de 1870, al no existir instituciones especializadas para asistir y corregir niños y jóvenes proclives al delito, era la policía la encargada de funciones de control sobre la infancia. A partir de la modernización del país se produjo el nacimiento de distintas instituciones para asistir y corregir a la infancia pobre, abandonada y “anormal”. Demuestran las investigaciones que las instituciones especializadas del control de sectores sociales no surgieron de forma aislada, sino que, por el contrario, se inscribieron en el marco de las transformaciones económicas, sociales y culturales por las que comenzó a atravesar el Uruguay en la segunda mitad del siglo XIX. Entre esas transformaciones, se identifica la incorporación de diversas corrientes científicas y un creciente proceso de secularización.

Durante la misma época en Argentina, las relaciones entre la minoridad y los oficios tuvieron otro desenlace que residió en que niñas y niños, y jóvenes de ambos sexos, desarrollaran trabajos en las calles y en espacios públicos de la ciudad de Buenos Aires (AVERSA, 2016). Por otra parte, el trabajo de intervención sobre la minoridad de la policía de Buenos Aires (FREIDENRAIJ, 2016), describe aspectos en que se hallan similitudes con el papel policíaco uruguayo. También evidenciamos elementos comunes en el discurso jurídico, alrededor de la colocación de la minoridad en circuitos de mercado, durante las primeras décadas del siglo XX en la ciudad de Córdoba (GENTILI, 2018); y en el encuadre punitivo asociado a la regulación de menores en Buenos Aires (STAGNO, 2009).

Desde una mirada foucaultiana y en el contexto nacional, la modalidad de internado de la escuela técnica, permite analizar elementos conceptuales sobre gubernamentalidad, anatomía política del cuerpo, y biopoder. Es decir, sobre formas de gobierno de poblaciones basadas en las relaciones de poder con regulaciones estrictas de los movimientos inscriptos en la nueva moral capitalista. Por lo tanto, se consideran sustantivos los distintos aportes de historiadores nacionales en ocasión al disciplinamiento durante la última parte del siglo XIX (BARRAN, 1990), y en torno a la historia de la EAYO planteando la posibilidad de entenderla como una escuela destinada a la corrección de menores (BRALICH, 1991; HEUGUEROT, 2002).

En este sentido, se pregunta, tanto por la indagación de esos mecanismos como por las fisuras y puntos de fugas a tal pretensión, acentuando los conflictos ocurridos: incendios, fugas y motines, cuyo propósito fue escapar de las relaciones de poder. La matriz dentro de la cual funcionó la escuela ratificó una estructura de vigilancia con coerción de fuerzas. Interesa mostrar que las relaciones de poder no suprimieron los conflictos internos, sino que los permitieron.

Como hipótesis central del trabajo, se sostiene que los procesos de educación del cuerpo en el establecimiento consistieron en coerciones sobre el cuerpo de menores marginados en clave de enseñanza artística y de oficios. Esta repartición tuvo el objetivo de manipular calculadamente el cotidiano escolar, y ejercitar procesos de consolidación de identidad(es), constituyendo maneras de controlar y vigilar fundamentalmente a la(s) minoridad(es). En este sentido, se hallan relaciones entre las políticas sobre el cuerpo y la emergencia de institucionalización del poder de vigilar.

## DESENVOLVIMIENTO

Según distintas investigaciones que han abordado el tema de la infancia, la utilización de la palabra “menor” era empleada hacia fines del siglo XIX por la policía, los juristas, los médicos y los militares para referirse a determinada identidad social. El vocablo “menor” hallado en las fuentes designó un corte de infancia visible: “pobres”, “abandonados”, “delincuentes”, “incorregibles”, “huérfanos”, y “sordos”, que se distinguían de la otra infancia, es decir, de los niños que tenían un circuito familiar regular y asistían a la escuela primaria.

Por lo tanto, se encontraban los “niños” y “jóvenes”, que tenían como referencia la familia y la escuela primaria y, por otro lado, los “menores”, categoría con un rasgo flexible que abarcó un sector social diverso, asimilado a la vida adulta y propenso a la peligrosidad. La aparición de la figura del menor, en algún sentido, surge como problema de la infancia por su condición social. A pesar de la complejidad que presentaba el tema de la minoridad, era una señal de la modernidad en el Uruguay.

En el análisis del *corpus* documental se evidencia conjunciones sobre las características de los alumnos que se educaron en la EAYO, unión de características debido al entrecruzamiento de proposiciones acerca de los antecedentes consignados en las fichas de matriculación. Convengamos que los términos “niño”, “infancia” y “menor” son comprendidos de formas diferentes, estando condicionados a cuestiones culturales, filosóficas, económicas, religiosas, etc., en diversas épocas y lugares. No obstante, en el camino hacia la civilización,

niños y adultos fueron separados rigurosamente en sus actividades.

Según las fuentes analizadas y los antecedentes de investigación sobre la EAYO (BRALICH, 1991; HEUGUEROT, 2002), en el inicio del correccional hubo 178 alumnos, 121 enviados por tutores con la característica de “incurregible” o de extrema pobreza, 31 por huérfanos, y 26 por la policía<sup>3</sup>. Durante el transcurso de 1883, los informes financieros indicaron la manutención y lavado de uniformes de 400 alumnos<sup>4</sup> y, a fines de 1885 se registró la cantidad de 581 alumnos, entre 8 y 26 años<sup>5</sup>.

IMAGEM 1 – SEGUNDO RECINTO DE LA EAYO – FOTOGRAFÍA TOMADA POR ALUMNOS DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA (1881)



Fonte: CFM - 140 Aniversario de la UTU (2018)

El procedimiento de inscripción a la escuela se estableció en una notificación del ministro de gobierno a la que denominó “solicitud de contrata”. En las fuentes se encuentra la denominación de “contrata” en referencia al registro de admisión. Dichas solicitudes fueron enviadas por las Jefaturas Políticas y de Policía inicialmente al director. En la “contrata” se

<sup>3</sup> LC de 1881. MGM.

<sup>4</sup> LC de 1883. MGM.

<sup>5</sup> LC de 1885 - Tomo III. Sección Cajas y Balances.

fundamentó el ingreso conteniendo descripciones del contexto familiar y las características de los niños o jóvenes que aspiraron ingresar a la EAYO. La admisión y el egreso de los alumnos a la escuela la realizaron tanto las Jefaturas de policía, como el director durante el primer año. Luego, el mecanismo de recepción dependió en cada caso de la resolución del director y del aval del médico que ratificaba la “papeleta sanitaria”.

Las “contratas” permitieron comprender, por un lado, la directa relación entre el menor infractor y la escuela técnica, y por otro lado, la nueva moral política tendiendo hacia la utilidad productiva de los menores, dicho de otro modo, a su calidad de “futuros obreros”. La norma introdujo las operaciones alrededor de las nuevas transformaciones de las “sensibilidades” que atravesaba Uruguay. La primera etapa de modernización configuró el tránsito por nuevas sensibilidades, mediadas por estructuras de disciplinamiento, dando sentido a la educación del pueblo y al trabajo (BARRÁN, 1990).

Por otra parte, la EAYO pretendió reafirmar la identidad masculina con las actividades cotidianas. La formación de la masculinidad tradicional hegemónica en el establecimiento, se manifestó dentro de la cultura patriarcal cuya operación se basó en procesos de diferenciación, exclusión y negación. Identificamos la masculinidad asociada a la virilidad y a sus tradicionales marcas, en el simbólico masculino y en los imaginarios sociales. Dentro de los “castigos” a los alumnos encontramos: “servir la mesa a su división, pudiendo durar de quince días a un mes”<sup>6</sup>. La virilidad se construyó con numerosos ritos masculinos dando cuenta de la necesidad de separar la masculinidad dominante de lo femenino (BUTLER, 2002; SCHARAGRODSKY, 2021). A su vez, la afirmación de la masculinidad hegemónica sincrónicamente, tuvo conexiones con la identidad de nación.

En otro orden, fue extraordinariamente difícil que los alumnos de la EAYO no hayan provenido de la esfera popular. Se hallan solicitudes de alumnos que no se inclinan a perfiles de contextos de pobreza, aunque son excepcionales. Enfatizamos que la escuela se ocupó del menor infractor, del menor tutelado y del menor anormal.

Asistieron al establecimiento alumnos sordos que aprendieron el oficio de zapatería, sastrería, fundición en bronce, grabador en metales, talabartería y dibujo. Además de cursar instrucción primaria a cargo del profesor Pedro Stagnero y del maestro Rosendo Otero y Otero, tres de ellos, alcanzaron el sexto grado. La enseñanza se basó en escritura, aritmética y “lectura significada”<sup>7</sup>. El mayor de estos alumnos tenía 25 años, estando los otros entre los 14 y 18

---

<sup>6</sup> Memoria Olivieri (MO) - Faltas y castigos - pág. 30.

<sup>7</sup> Memoria de Constante E. Fontán e Illas - Propiedad y Tesoro de la República Oriental del Uruguay , pág. 319.

años<sup>8</sup>.

La EAYO admitió alumnos huérfanos como el caso del “asilado” Hipolito Formoso que pasó al establecimiento a “continuar el oficio de zapatero”, procedente del Asilo de Mendigos de la Villa de la Unión<sup>9</sup>. Además recibió menores que estaban a cargo de particulares, como el caso de Demetrio Paz, cuya solicitud fue manifestada en la órbita judicial y aprobada por el ministro de Guerra y Marina del momento, Máximo Santos<sup>10</sup>. Otro caso relevante fue el de José Ramón Useras, huérfano a los 3 años, inscripto por su abuelo a los doce en la EAYO<sup>11</sup>, logrando destacarse en las clases de música, autor de una cantidad importante de obras, sobresaliendo la música y la letra de la marcha “Mi Bandera” que compartió autoría con el exalumno Nicolás Bonomi en 1912.

En la configuración de la escuela técnica, la nueva significación de los castigos físicos a los alumnos se basó según la magnitud de la falta cometida, de acuerdo con la siguiente escala: privación de la salida el domingo; privación de salida hasta segunda orden; limpiezas del establecimiento; servir la mesa a su división; plantón sobre un caballete, es decir, permanecer con el cuerpo fijamente durante un tiempo determinado; calabozo hasta diez días. Existió un castigo específico para “ladrones” que consistía en un uniforme distinto al de los demás alumnos. Cabe señalar que en los planos de la EAYO (1882) figuran “calabozos”.

La economía política y la genealogía de la moral configuraron los modos de educación del cuerpo, en forma de poder, y operó sometiendo la totalidad del tiempo a los ciclos de la producción capitalista. De este modo, se describe que el correccional-escuela, reformatorio-taller, más allá de su forma general de castigo, abarcó un despliegue de formas de educación, donde acontecieron accidentes, motines y fugas. Se interpretan aspectos de la EAYO asociados, por una parte, a los dispositivos de control de la(s) minoridad(es), y por otra parte, al movimiento nacional que circulaba sobre la educación.

La EAYO mediante la multiplicidad de procesos, se promulgó en diciembre de 1878, por Decreto del Gobierno Provisorio a cargo de Lorenzo Latorre<sup>12</sup>. La delimitación del establecimiento *a priori*, se identifica como una escuela técnica de nítida organización militar

---

<sup>8</sup> MO - Alumnos sordo-mudos, pág. 32.

<sup>9</sup> LC de 1881. Asilo de Huérfanos. 26 de abril de 1881.

<sup>10</sup> LC de 1881. MGM. 26 de febrero de 1881.

<sup>11</sup> 75 Aniversario de la Escuela de Músicos del Ejército, pág. 13.

<sup>12</sup> El Coronel Lorenzo Latorre vinculado al Partido Colorado, asumió como Gobernador Provisorio el 10 de marzo de 1876 a partir de un golpe de Estado, apoyado por los estancieros y el alto comercio. Luego, Latorre fue elegido Presidente Constitucional en la Asamblea General en 1879, el 13 de marzo de 1880 renunció al cargo. Tras la renuncia, asumió el presidente del Senado, Francisco A. Vidal, también vinculado al Partido Colorado, hasta el 1 de marzo de 1882. El Coronel Máximo Santos fue presidente durante 1882-1886.

y de internado, en el “cuartel de Morales”. Un jefe militar le comunicó dentro de las “mejoras” al jefe mayor del ejército, “la creación de una Escuela de Artes y Oficios, para los menores que recoge la Policía en las calles por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres, entregan a la Policía a fin de que sean corregidos [sic]”. Se agregó que a dichos menores, se les enseña lectura, escritura, aritmética y música, y además el oficio de herrero, carpintero, talabartero y zapatero.<sup>13</sup>

En este escenario discursivo, el Ministerio de Guerra y Marina (MGM) consideró en una correspondencia la creación de una “Escuela de Artes”, “militarizada” como medio para ofrecer “a los hijos del país, una protección y un porvenir del que están privados”, “niños huérfanos o desamparados” de todos los departamentos del país para “aprender las diferentes artes y oficios que tengan más predisposición, según su edad e inteligencia”, sometidos a la inspección de maestros y de jefes. En este sentido, propuso el requerimiento de esta institución en el predio del Parque Nacional del ejército “donde deben establecerse todas las artes correspondientes para el servicio” del ejército. Por último sugirió eximir a los menores la obligación del “servicio de las armas”, debido al abandono del “aprendizaje”, lo que no convenía a los procesos de industrialización, ni al “maestro extranjero.”<sup>14</sup> El ministro resumió:

El Estado en pocos años, conseguiría tener Maestros hijos del país que llenarían todas o casi todas las necesidades del ejército, y ellos mismos vendrían a conseguir el ser hombres útiles a la patria, a sus familias y así mismos, pudiendo ser exonerados del servicio de las armas mientras estuvieran en los Talleres Nacionales, para conseguirse por este medio la estabilidad y adelanto en el arte u oficio a que se destina [sic]<sup>15</sup>.

El ministro de Guerra y Marina, Eduardo Vázquez, pretendía una escuela industrial cuya finalidad era alcanzar obreros “útiles” y no oficiales del ejército. En este sentido, en 1881 el segundo director de la escuela técnica, Juan Belinzon, recibió un Decreto emitido desde MGM, donde se lo nombró integrante de la Comisión encargada de redactar un “proyecto de reglamento” para el primer instituto militar<sup>16</sup>, fundado posteriormente en 1885 con el nombre de Colegio Militar. El reglamento fue aprobado en el Poder Legislativo el 2 de agosto de 1885, definiendo la “educación de los jóvenes que se dedican a la carrera de las armas, para llenar las vacantes que se produzcan en los cuadros de oficiales del ejército de la nación”<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> MO, La EAyO, p. 2.

<sup>14</sup> MO, pág. 4.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> LC de 1881. MGM

<sup>17</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 10 - Colegio Militar - pág. 118. Montevideo, 2 de agosto de 1885.

Evidentemente, la matriz del Colegio Militar y de la EAYO presentan divergencias.

Los inicios de la EAYO, fueron precarios y modestos. La enseñanza de oficios predominantes en esta etapa fueron: armería, carpintería, fundición, herrería, talabartería y zapatería. La configuración de la EAYO durante la dirección de José Sosa transitó entre los pilares del “Taller Nacional”, también llamado “Taller de adoquines” y “Talleres de Maestranza”, cuyo cometido fue encerrar delincuentes y vagabundos capturados por el ejército y la policía, habiendo entre ellos menores de edad.

IMAGEM 2 – TALLER DE TALABARTERÍA (1882). FOTOGRAFÍA TOMADA POR ALUMNOS DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA (1882)



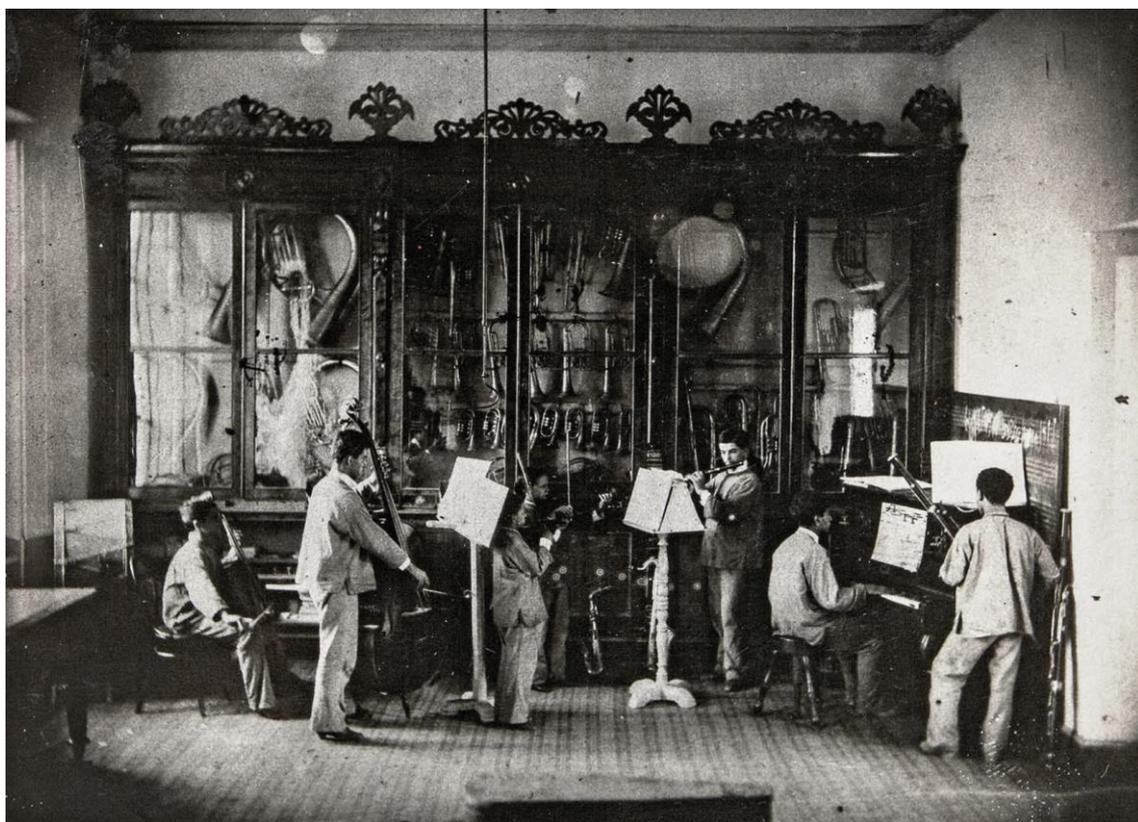
Fonte: Web de Biblioteca Nacional Digital de Uruguay

Al mismo tiempo, el inspector de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), José Pedro Varela<sup>18</sup> envió una nota el 11 de setiembre de 1879, dirigida al director de la EAYO,

<sup>18</sup> José Pedro Varela (1845-1879), fue denominado el “reformador” de la escuela primaria. La Reforma Educativa propuesta por J. P. Varela colocó a nuestro país en un lugar altruista. El Decreto-Ley de Educación Común de 1877 estableció una conciencia de nacionalidad uruguaya y una configuración de un dispositivo disciplinador. El profundo despliegue del *currículum* vareliano puede inscribirse como mecanismo de civilización. Uno de los

comunicando la asignación de presupuesto para “maestro de bombo y de redoble”, y propietario de la casa en donde funciona “la clase de música”<sup>19</sup>. Aquí observamos en el discurso, el entrecruzamiento entre lo pedagógico y las artes. Se crearon los cursos de música tempranamente con la dirección de los italianos José Strigelli y Estanislao Grasso. Luego de 1881, tras las licencias de Strigelli, asumió la dirección el argentino Joaquín Salvini y la subdirección el italiano Gerardo Grasso, hijo de Estanislao Grasso. En otro orden, en setiembre de 1879 el ministro de Gobierno informó por medio de una resolución, la designación del profesor italiano Juan [Giovanni] Paganucci, destinado a la “enseñanza” de escultura por cuatro años. La notificación dirigida al director delimita el salario mensual de “cien pesos, además de casa y comida en el Establecimiento [sic]”; y la tramitación del pasaje desde Roma a Montevideo.

IMAGEM 3 – SALÓN DE MÚSICA DE LA EAYO (1885). FOTOGRAFÍA TOMADA POR ALUMNOS DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA (1885)



Fonte: CFM - 140 Aniversario de la UTU (2018)

objetivos principales que sostenía la escuela gratuita, obligatoria y laica atravesaba sentidos sobre la sociedad industrial moderna.

<sup>19</sup> LC de 1879. Sección Inspección de Escuelas.

Durante esta etapa los talleres autoabastecieron al ejército y a la policía por órdenes de los Ministerios de Gobierno y de Guerra y Marina. Por ejemplo, en marzo a los batallones 2º, 3º y 5º de Cazadores con “machetes, carabinas, fusiles *Remington*”<sup>20</sup>, y a las Jefaturas Políticas y de Policía departamentales, como a la de Tacuarembó con “armas útiles” destinadas a la localidad de San Fructuoso<sup>21</sup>, en febrero de 1879. En el primer año de funcionamiento encontramos más de cien solicitudes de abastecimiento de: machetes, porta fusiles *Remington*, carabinas, municiones, sables, fulminantes, esposas, pantalones, zapatos, y mochilas. En los comienzos del establecimiento educativo se evidenció una organización “centralizada, basada en la autoridad de mando, vinculada al ejército, al control del movimiento de las personas y a la actividad productiva” (HEUGUEROT, 2001, p. 53).

También se suministró tempranamente a la DGIP, a cargo de José Pedro Varela, con mobiliario para repartir a escuelas públicas<sup>22</sup>. A partir de 1880, la EAYO fue deudora de suministros para distintas oficinas públicas del país. En este marco, el ministro de Hacienda e interino de Relaciones Exteriores, Juan Peñalva, en julio de 1880, anunció la disposición en torno a las impresiones del estado:

El Gobierno ha dispuesto que cuando esa repartición tuviere que encomendar algún trabajo de impresiones o de litografías, se de la preferencia a la Escuela de Artes y Oficios sin necesidad de llamar a propuestas, en razón de ser ese establecimiento una dependencia del Estado [sic]<sup>23</sup>.

Por otra parte, el Senado y Cámara de Representantes, presidida por Francisco Vidal, el 30 de mayo de 1879, formuló mediante Decreto<sup>24</sup>, “la creación de escuelas-talleres de Artes y Oficios [sic]”, sin explicitar cuestiones relativas al financiamiento de la obra. En este sentido, interesa resaltar el lugar enunciativo y quienes debatieron sobre la EAYO, partiendo de discusiones parlamentarias y no del Poder Ejecutivo. La particularidad con la que se nombra al centro oficialmente por única vez admite pluralidad, “escuelas”, adjudicando más de una modalidad para la educación de menores. Las maneras de referirse a la escuela estuvieron supeditadas a quiénes la nombraron, el tipo de fuente, el lugar, y la época, pese a que se hallan relaciones entre las diversas formas de nominación. Por otra parte, la unión entre “escuelas” y

---

<sup>20</sup> LC de 1880. MGM

<sup>21</sup> LC de 1879. Jefatura Política y de Policía de Tacuarembó.

<sup>22</sup> LC de 1879. Inspección de Escuelas.

<sup>23</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 7 - Impresos - págs. 285-286. Montevideo, 24 de julio de 1879.

<sup>24</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 7 - Instrucción Pública - págs. 210-211. Montevideo, 30 de mayo de 1879.

“talleres”, indica procesos de educación con saberes en contacto con las herramientas y el trabajo manual.

El Decreto sancionado por Poder Legislativo acerca del reglamento de la EAYO indicó que el contenido del mismo, conduzca a “perfeccionar” y “ensanchar” la institución por toda la República. En el último artículo, ordena la presentación del presupuesto necesario para su funcionamiento. Este presupuesto, fue expuesto anualmente ante el MGM. En 1880, el director Juan Belinzon comunicó dificultades en el presupuesto debido al aumento de alumnos en la escuela. En este sentido, notificó Jacobo Varela, el 30 de octubre, un complemento del presupuesto debido a la “deficiencia de recursos” con los que funcionaba el establecimiento<sup>25</sup>.

El Decreto del Poder Legislativo en Asamblea General, encomendó la elaboración de un “plan” y un “reglamento” para el desarrollo de la “escuela-taller” próximo a la normativa europea y estadounidense. Este fue presentado recién en 1881, un año después de asumir el director Juan Belinzon. El carácter del discurso jurídico y pedagógico supuso un registro instrumental y moralizante en el proceso de formación social. El estudio del discurso pedagógico en la EAYO evidencia las formas en que los alumnos se vincularon a los conocimientos y a las técnicas de regulación de las conductas. Las técnicas de corrección en la EAYO pretendieron, un “menor” obediente, sometido a hábitos y a reglas ejercidas por la autoridad permanentemente en torno y sobre él. La especificidad de la educación del cuerpo en la EAYO operó tácitamente con el “amor al trabajo” concediendo un lugar en la subjetivación de procesos de formación humana y de identidad nacional.

Los artículos del decreto elaborado en el Poder Legislativo aludieron fundamentalmente a procedimientos jurídicos sobre el ordenamiento inicial del centro:

Art. 1. Autorízase al Poder Ejecutivo para confeccionar un plan y reglamento de Escuelas-talleres de Artes y Oficios, basados en los sistemas más adelantados que se siguen teórica y prácticamente en Europa, Estados-Unidos de América, adaptado a las necesidades del país y a los medios de que pueda disponer.

Art. 2. El reglamento a que se refiere el artículo anterior, servirá de base para dar perfeccionamiento y ensanche a la Escuela-taller de Artes y Oficios fundada en la Capital, la cual deberá ser la normal para el establecimiento en el futuro, de otras semejantes en los pueblos cabeza de los demás Departamentos de la República.

Art. 4. Comuníquese, etc. [sic]<sup>26</sup>

Interesa brevemente resaltar cuáles fueron los modelos “más adelantados” que

<sup>25</sup> LC de 1880. Varias reparticiones del Estado.

<sup>26</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 7 - Instrucción Pública - págs. 210-211. Montevideo, 30 de mayo de 1879.

circularon a lo largo del siglo XIX en otras regiones del mundo, de los cuales se basó la estructura interna. Se le atribuye a Francisco Alejandro Federico, duque de la Rochefoucauld, la creación de la primera *École des Arts et Métiers* (Escuela de Artes y Oficios) en 1780. En Francia, entre 1805-1843 se crearon una serie de escuelas técnicas destinadas a jóvenes de 13 a 17 años, en particular aquellos más desfavorecidos. La duración de la formación en estas escuelas normalmente era de tres años, aunque en París los estudios podían durar hasta cuatro (ZAPATA, 2016, p. 78). En Italia se creó una escuela técnica de artes y oficios dentro de un asilo infantil en 1845 para la educación de niños pobres de la ciudad entre 8 y 12 años y su objetivo era “formar buenos y honestos sastres, zapateros, panaderos, carpinteros, escultores, trabajadores de bronce, fabricantes que trabajan en lata, tapiceros, encuadernadores, etc.” (ZAPATA, 2016, p. 85).

Hacia finales del siglo XIX, en Gran Bretaña y Grecia el movimiento denominado *Arts and Crafts* (Artes y Oficios) extendido rápidamente a los Estados Unidos, orientó de otra forma la existencia de las escuelas técnicas, en contraposición a la idea de educación únicamente para varones. Este movimiento exigió un marco educativo destinado a niñas y mujeres jóvenes de los sectores más pobres para promover la artesanía, principalmente los textiles y las costuras (GREENSTED, 2010, p. 129). De todos modos, en Estados Unidos en la última cuarta parte del siglo XIX existieron reformatorios para menores en “contexto de encierro” haciendo hincapié a la educación como forma principal de adiestramiento industrial y moral (PLATT, 1982, p. 29).

En Latinoamérica desde mediados del siglo XIX, se evidencia el movimiento transnacional de educación industrial que anheló el disciplinamiento de las clases populares, de forma solapada al sistema de producción capitalista que iniciaba a instaurarse y que definía la división internacional del trabajo. La educación industrial fue producto de procesos de globalización y mundialización, y estaban aparejadas a la necesidad de ajustar la tendencia mundial de “progreso” conquistado por vía de la industrialización. A su vez, la educación industrial surgió como un complemento a la consolidación de los estados nacionales recién inaugurados, y como intento de favorecer procesos de saberes que requerían de mano de obra calificada.

Las primeras escuelas técnicas latinoamericanas fueron creadas a mediados del siglo XIX en México, Bolivia, Colombia, Perú y Chile. Por ejemplo: en Bolivia el destino de estas instituciones fue la enseñanza gratuita para los niños y jóvenes desfavorecidos, entre diez y quince años. El reglamento estableció talleres mecánicos, de agricultura y veterinaria, además

de las clases de: dibujo lineal, pintura, aritmética, geometría, y química aplicada a las artes (ZAPATA, 2016). En México, la enseñanza de las clases se dividían en: aritmética, geografía, física, química, dibujo lineal, y ornato. Los talleres se integraban por: mecánica, carpintería, herrería, tornería, alfarería, imprenta, cantería, litografía, fotografía y fundición. En 1871 se fundó la primera EAYO para mujeres en México. En Chile, la educación industrial integró: álgebra, geometría descriptiva, trigonometría, dibujo técnico, mecánica industrial, física, química, castellano, historia, caligrafía, dibujo de ornamento, canto, ejercicios militares y religión (ZAPATA, 2016, p. 107).

En Brasil durante la última cuarta parte del siglo XIX, se fundaron escuelas técnicas con la denominación de “Liceu de Artes e Ofícios” cuyo objetivo fue formar artesanos y trabajadores para el taller, el comercio y la agricultura. En los planes de estudios aparecen las clases de: aritmética, álgebra, geometría descriptiva, zoología, física, dibujo, caligrafía, y ornato. Sumándose los talleres de: mecánica, topografía, grabados, pintura, música, fotografía, carpintería, cerrajería, ebanistería, escultura en madera, caldería, fundición de bronce, modelación, entre otros. El “liceu” ubicado en Río de Janeiro fue pionero en cursos técnicos para la población marginalizada, sin distinción de edad, sexo, y nacionalidad. La educación industrial fue impartida gratuitamente por iniciativa privada, con el fin de desarrollar la mano de obra técnica para estimular el progreso del país (CARNEIRO, 2003). Con diferente desarrollo, la escuela técnica de Bahía también se dirigió a las clases desfavorecidas, especialmente provenientes de una realidad esclavista y negra (PITOMBO y COSTA, 2023).

En Argentina durante la década de 1880, el Congreso debatió en torno a la educación industrial pero, los proyectos no prosperaron como en otros países. Se sostenía que la mejor solución para actuar sobre la educación industrial era el diseño de instituciones educativas especiales: escuelas industriales urbanas, escuelas de reforma urbanas, y colonias agrícolas rurales. Aunque las cualidades de las escuelas diferían, en todos los casos sus propulsores destacaban que debía el Estado sostenerlas y ejercer un control administrativo sobre su funcionamiento (ZAPIOLA, 2009). En Buenos Aires, el 24 de mayo de 1882 se presentó un proyecto para crear una Escuela Industrial dentro del Asilo de Huérfanos de la capital, y en julio se envió a la Cámara otro proyecto, en que se solicitó, en reemplazo de la “Escuela de Artes y Oficios” la creación de una Escuela de Reforma. Los proyectos no volvieron a ser considerados, sin embargo, en setiembre de 1883, se aprobó por una parte, la creación de una Colonia Escuela de Agricultura en la que se daría asilo y educación por tres años a niños huérfanos e indigentes, mayores de quince años, siete de cada provincia, y veinte la capital, y por otra parte, la de una

Escuela Elemental anexa de instrucción preparatoria de agronomía, a la que concurrirían los alumnos mayores de trece años que poseyeran las condiciones de salud y constitución física necesarias para el ejercicio de la agricultura (ZAPIOLA, 2009). A su vez, en julio de 1884 se propuso la creación de dos escuelas de Reforma en la capital, cuyas características eran similares a las detalladas en 1882, una para varones en el edificio del Hospicio de Huérfanos, y otra para niñas en el Colegio de Huérfanos de la Merced.

En el escenario uruguayo, el ordenamiento de la reglamentación de la EAYO delimitó sinergia en algunos puntos con las experiencias desarrolladas en Latinoamérica, Europa y Estados Unidos: la modalidad correccional-escuela y reformatorio-taller; el nivel económico de los alumnos; la enseñanza de saberes industriales y militares, a diferencia del agrícola y el género dado que en varios países, en la misma época los saberes de la agricultura y las mujeres conformaron la educación industrial. Además, compartió la esencia de estar ligada a la nueva moral, es decir, acompañó los requerimientos y las exigencias del proyecto moderno, implementando modos de educación del cuerpo de forma efectiva y uniforme con un discurso dominante.

Escribió el ministro de gobierno, José M. Montero respecto a la educación industrial durante su surgimiento:

A favor de una ley de instrucción primaria que si no es tan perfecta como fuera de desear, por los menos ha venido a suplir una sentida necesidad, y bajo una dirección inteligente y laboriosa como la que existe, se puede decir, sin pecar de exageración, que el crecido número de nuestro jóvenes compatriotas que hoy frecuentan las escuelas públicas, en muy poco tiempo más, habrán pasado de las tinieblas a la luz, vale decir que los que nos han de suceder en el camino de la vida, serán por su educación y por su instrucción, ciudadanos en la verdadera acepción política y social de la palabra. Pero, si la instrucción en el pueblo es indudablemente una condición esencial para que las instituciones republicanas se radiquen y contribuyan a su engrandecimiento y felicidad, no lo es menos que a esa instrucción debe acompañarla y fortificarla el amor al trabajo<sup>27</sup>.

La fundamentación aludió a una “sentida necesidad” de la instrucción elemental, síntoma de la etapa civilizatoria en el país, intercedida por el pasaje de “las tinieblas a la luz”, y que “bajo una dirección inteligente y laboriosa”, encaminó un aumento de “ciudadanos en la verdadera acepción política y social”, señaló José M. Montero. Recordemos que la población total de Montevideo en 1882 fue de 164.028 habitantes, un 37% con el tramo de edad de 0 a 14

---

<sup>27</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 5 - apéndice II - pág. 136. Montevideo, 1 de julio de 1879.

y un 32% con el tramo de 15 a 30 años, experimentando un leve crecimiento urbano (PELLEGRINO, 2003). Un tercio de la población total del país se ubicaba en la capital con abundante presencia de extranjeros. Por añadidura, el Estado afrontó la difícil tarea de estabilizar la identidad nacional, e implementó diferentes instrumentos de integración social con el objetivo de concientizar a la población con la nación.

Las máximas autoridades de gobierno acordaron la necesidad de educar a los menores si se pretendía superar el estado de desorden nacional. El discurso expresó el resultado de quienes asistían a las escuelas públicas como garantía de futuros “ciudadanos”. En otros términos, José M. Montero pretendió argumentar en contra de las “tinieblas” que rodeaban a los menores no instruidos. La especificidad de la EAYO fue establecerse como un dispositivo complementario al sistema educativo uruguayo, “Hacer del pueblo obreros instruidos, he ahí el verdadero desideratum de las democracias”, resumió el ministro de gobierno. A propósito de la moral moderna, agregó:

Treinta y seis meses de esfuerzos patrióticos y de lucha sin tregua contra los malos elementos, engendro repugnante de nuestras luchas civiles y de los desórdenes consiguientes, que son su corolario natural, han bastado para ponerlos a raya, haciéndoles comprender que el derecho a la vida y la propiedad, consagrados en nuestro Código Político como sagrados e inviolables, no debían ser simplemente una fórmula vana e irrisoria, sino una verdadera y práctica realidad. Después de una victoria tan difícil como grande; cuando todos los intereses honestos viven y progresan a la sombra bienhechora de la paz y el amparo de las leyes, no es el reposo lo que corresponde a los que tienen la importante misión de encaminar la patria a sus grandes destinos, no, es el trabajo, es la labor constante para preparar, siempre preparar, nuevos y robustos elementos de vida, que vengan a llenar los claros que dejan en las filas los soldados del trabajo a quienes arrebató una ley inexorable, o a los que débiles y pusilánimes, quedan rezagados por el cansancio o el desaliento<sup>28</sup>.

En tal sentido, los menores fueron enviados allí por “malos elementos” dentro de un contexto de desorden nacional, aquel “engendro repugnante” del *statu quo* debió asimilar “el derecho a la vida y la propiedad”, consagrados en el “sagrado e inviolable” estatuto moderno. Los reglamentos internos utilizados relataron el trabajo “constante” para preparar a los “nuevos y robustos elementos de vida”, contrarrestando la “debilidad”, el “cansancio” o el “desaliento”.

## EL CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL DURANTE EL SURGIMIENTO DE LA EAYO

---

<sup>28</sup> Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 5 - apéndice II - pág. 135. Montevideo, 1 de julio de 1879

El contexto histórico en el que surgió la enseñanza técnica fue el militarismo, aunque el ejército no gobernó directamente (NAHUM, 1993). La EAYO (1879-1887) se desarrolló durante los gobiernos de Lorenzo Latorre (1876-1880), Francisco Antonino Vidal (1880-1882), Máximo Santos (1882-1886), y Máximo Tajes (1886-1890). Esta primera etapa del Uruguay moderno supuso la organización y la autoridad del Estado en una serie de áreas como: la policía, el ejército, el orden jurídico, el transporte, la comunicación y la educación. El militarismo logró, por una parte, defender la propiedad privada de la tierra y del ganado, recorriendo el camino de una economía capitalista con aumento de la producción y la exportación, y por otra parte, modernizar técnica y administrativamente al Estado (NAHUM, 1993).

En la segunda mitad del siglo XIX, Montevideo ya concentraba una alta proporción de los europeos ingresados al país (superior al 40%), lo que explica en parte su alta participación en la instalación de talleres e industrias. La presencia de extranjeros en Montevideo cobra otra significación, cuando los datos se restringen a los hombres mayores de veinte años. En el censo de 1889, el registro ubica a los extranjeros en aproximadamente el 80% de la fuerza laboral (BERETTA, 2016).

Hasta 1878 la mayoría de la población infantil era analfabeta, sólo el treinta por ciento de los niños estaban escolarizados (MÉNDEZ VIVES, 2011). Dos obras de José Pedro Varela: La Educación del Pueblo (1874) y De la Legislación Escolar (1876), reorientaron la visión general acerca del asunto educativo público uruguayo. Los gobiernos comenzaron a atender la educación pública dentro de las agendas, aunque el Estado aún se conformaba débil, en un contexto de recesión económica, que derivó en una depresión prolongada producto de la crisis financiera mundial de 1873.

En otro orden, se trazaron las primeras líneas del sistema penal con la aparición de la criminalidad en los nuevos Códigos, regulados por el aparato judicial y por dispositivos de vigilancia y encarcelamiento. De ahí la importancia de que la “pena” cometida por el menor debió ajustarse a la utilidad para la sociedad y no a la falta o el daño que causó (DUFFAU, 2019; FESSLER, 2013). La adopción de estas nuevas bases terminó provocando una redefinición del encarcelamiento que dejó de ser simplemente un lugar de encierro para incorporar un programa reformador del condenado. Ello no significó la renuncia de la privación de libertad como forma de castigo, pero sí un *aggiornamento* con la nueva moral.

A pesar de las transformaciones legales, la idea de la pena siguió conservando el principio fundamental de que el castigo debía ser ejemplarizante. La instrucción de oficios se instauró en la esfera pública con convergencia de otras instituciones y con efectos de saber

agrupados alrededor de la(s) minoridad(es) segregadas y perturbadas. En algún punto, la EAYO fue una institución bisagra entre la barbarie y el disciplinamiento, en tanto se hallan operaciones que tienden hacia la función de civilización. La fundamentación de la circular firmada por el ministro de gobierno acerca de la implementación de la EAYO muestra este cambio de sensibilidades.

El Estado uruguayo durante el transcurso de la EAYO presentó un escenario de empuje jurídico indudable, se promulgó el Código de Procedimiento Civil y el Código de Instrucción Criminal en 1878; el Código Rural reformado un año después; y el Código Militar en 1884. También se creó el Registro de Estado Civil, este último con la finalidad de controlar nacimientos, defunciones, matrimonios, etcétera. A su vez, en este período se crearon o separaron instituciones especializadas para controlar y vigilar a sectores marginalizados y estigmatizados: pobres, madres solteras, enfermos crónicos, niños y jóvenes abandonados. El Asilo de Mendigos y el Asilo de Dementes se inauguraron en 1860, el Asilo de Huérfanos y Expósitos en 1875 y los Asilos Maternales en 1877. Por otra parte, se fundó en 1876 el Asilo del Buen Pastor a cargo de las Hermanas de la Caridad.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se halla en el discurso jurídico y pedagógico, por una parte, lo penitenciario y lo penal, es decir, la configuración de una institución de encierro-reformatorio con la finalidad de corregir y vigilar a niños y jóvenes, en calidad de pupilos, y por otra parte, la moralización del tiempo moderno, es decir, la rectificación de una serie de tareas de represión y sanción moral encargada de combatir y rechazar el desorden y la ilegalidad. La EAYO tuvo el propósito de controlar elementos marginados y alterados, caracterizados como “menores”. Al mismo tiempo, su esencia fue instruir oficios y formar obreros, inculcando conductas, hábitos, saberes y comportamientos.

Se considera que la corrección del cuerpo forma parte de procesos educativos modernos en la EAYO, configurando ciertos órdenes corporales y no otros. En este sentido, desde un enfoque foucaultiano se identifica que los modos de educación del cuerpo presentaron un trabajo en y sobre el cuerpo. Los sistemas educativos modernos acompañaron el desarrollo económico capitalista colocando como tarea fundamental la integración “disciplinada” dentro de los modos de producción.

Se muestra la EAYO enlazada a la noción de exclusión y encierro desde una mirada foucaultiana, asociada a operaciones o “tácticas de gobierno” sobre individuos “anormales o desviados” que transitaron fuera de los circuitos de producción o de consumo. Así, la EAYO fue una institución pública en la cual se produjo el encierro del “menor”, y al mismo tiempo por el juego de relaciones de poder, fue un espacio de saberes jurídicos y disciplinares. La matriz curricular de la escuela técnica tiende al diseño global. La(s) minoridad(es) en Uruguay a finales del siglo XIX fueron blanco de poder político y conformaron el discurso científico en el sistema de racionalidad incipiente.

Comprendemos que la EAYO se desarrolló en términos de Foucault (2013) como una “táctica punitiva fina de sanción”. Sus relaciones con el sistema penal favorecieron la forma fábrica, cuartel e internado. El formato escolar estuvo sometido al tiempo de la vida y al tiempo de la producción en los alumnos. En primer lugar, identificó a los alumnos con una vestimenta característica y con un oficio asignado; los clasificó en divisiones según las edades, y los excluyó en caso de desobediencia en calabozos. En segundo lugar, la EAYO tuvo el objetivo de corrección, cuya función se basó en el cumplimiento rígido de una serie de obligaciones alrededor del funcionamiento general, por ejemplo en las rutinas de higiene y de instrucción. En tercer lugar, marcó un signo en el cuerpo, un registro intrínseco que se afirmó y pudo portar vergüenza o infamia, por ello los alumnos “fugados” huían al interior del país o al extranjero, cambiándose la identidad. La escuela técnica fue una institución de encierro, aunque el esquema vertical de control y de vigilancia autorizaba la salida de los alumnos el día domingo, estando prohibido la salida durante el resto de la semana a lugares comunitarios o públicos, excepto con autorización de orden superior.

La EAYO, adquirió la “normalización disciplinaria”, es decir, plantea un modelo de resultados esperables, donde (des)compuso individuos, lugares y tiempos para su percepción y modificación. Asimismo, clasificó los elementos en función de sus objetivos, operó bajo jerarquías y fijó procedimientos de adiestramiento. Se comprende que la EAYO fue una institución disciplinada, militarizada o de régimen militar, destinada a la educación del cuerpo de la(s) minoridad(es) en Uruguay, y al mismo tiempo, fue una institución que integró en su programa escolar vínculos con el campo de las artes. En este sentido, identificamos tensiones entre la escuela disciplinadora y los complementos asociados al campo de las artes. La EAYO contrató profesores distinguidos y especializados en Uruguay, Argentina y Europa para dirigir los talleres y las clases, teniendo como efecto relevantes resultados, por ello el agrado de diversas personalidades en la región.

## REFERÊNCIAS

ALPINI, Alfredo. **La policía y la ciudad de Montevideo: orden urbano y control social en la construcción del Estado moderno en Uruguay (1829-1916)**. Tesis doctoral. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

AVERSA, María. Las tramas sociales de la minoridad: infancias pobres y oficios “deshonestos” en la ciudad de Buenos Aires, fines del siglo XIX y principios del XX. **Revista Americana de Historia Social**, v. 8. 2016.

BARRAN, José (1990) **Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento**. Ediciones de la Banda Oriental, vol. II. Montevideo, 1990.

BERETTA, Alcides. **Inmigración europea e industria. Uruguay en la región (1870-1915)**. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, Montevideo, 2016.

BRALICH, Jorge. **Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay**. Ediciones Universitarias, Montevideo, 1991.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Paidós, Buenos Aires, 2002.

CARNEIRO, Alba. **Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro: dos pressupostos aos reflexos de sua criação de 1856 a 1900**. Tesis de Maestría en História e Crítica da Arte, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

DUFFAU, Nicolás. **Historia de la locura en Uruguay (1860-1911). Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental**. Ediciones Universitarias, Montevideo, 2019.  
ESPIGA, Silvana. (2022) Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos. **Revista de la Facultad de Derecho**, v. 1. 2022.

FESSLER, Daniel. Cambios y permanencias del crimen en Uruguay (1878 – 1907). **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. v. 5. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. 2da edición, Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.

FREIDENRAIJ, Claudia. Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920. **Revista Historia y Justicia**, v. 6. 2016.

GENTILI, Agostina. Veladuras. El servicio doméstico de niñas y jóvenes en la narrativa judicial de los años sesenta en Córdoba, Argentina. **Revista Secuencia**, v. 1. 2018.

GREENSTED, Mary. **The Arts and Crafts Movement: exchanges between Greece and Britain (1876-1930)**. University of Birmingham, 2010.

PELLEGRINO, Adela. **La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes**. CEPAL, Santiago de Chile, 2003.

PITOMBO, Renata. y COSTA, Raquel. (2023) Liceu de artes e ofícios da bahia: dos ofícios à formação cidadã através da arte. **Revista REAMD**, v. 7, 2003.

PLATT, Anthony. **Los “salvadores del niño” o la invención de la delincuencia**. Siglo XXI, Mexico, 1882.

HEUGUEROT, María. **El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: “una colmena sin “zánganos” (1878-1916)**. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 2002.

MENDEZ VIVES, Enrique **El Uruguay de la modernización (1876-1904)**. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 2011.

NAHUM, Benjamín. **Manual de Historia del Uruguay. Tomo I: 1830-1903**. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1993.

OSTA, María. Niños y Niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX. **Revista de la Facultad de Derecho**, v. 41. 2016.

SCHARAGRODSKY, Pablo. **Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970**. Prometeo, Buenos Aires, 2021.

STAGNO, Leandro. Reeducción e ideas punitivas asociadas a la minoridad (1933-1943). **Revista Propuesta Educativa**, v. 31. 2009.

ZAPATA, Ismaría. **Las escuelas de artes y oficios. Una forma de mundializar el trabajo técnico y disciplinar los artesanos**. Tesis de maestría. Universidad EAFIT. Medellín, Colombia, 2016.

ZAPIOLA, María. “¿Es realmente una colonia? ¿Es um escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890. **Revista Horizontes**, v. 27. 2009.