

**perspectivas  
de diálogo**

CENTRO

PEDRO

FABRO

MONTEVIDEO

URUGUAY

**W. REYES ABADIE •  
A. PLA RODRIGUEZ •  
J. AROCENA • CELAM**

# **LA LEY DE EDUCACION**

**CONFRONTACION POLITICA,  
HISTORICA Y CRISTIANA**

**69-70**

# perspectivas de diálogo

**director:**

**Andrés Assandri**

**equipo redactor:**

**Centro Pedro Fabro**

**caratulista:**

**Yim-Cheung-Koon**

**redacción y administración:**

**Agracida 2974 - Montevideo**

**teléfono: 29 74 66**

**Con la debida aprobación**

**precio de este ejemplar: \$ 400.—**

**Año VII — Noviembre-Diciembre 1972 — Nº 69-70**

257 Carta al Lector

259 Ubicación política del proyecto de Ley de Educación General

**José Arocena**

264 La Educación en el Uruguay  
Sinópsis de su proceso histórico

**Washington Reyes Abadie**

311 El Proyecto de Ley de Enseñanza desde el punto de vista jurídico

**Américo Pla Rodríguez**

319 El Episcopado Latinoamericano y la Educación

**CELAM**

323 "Educación liberadora"

**Carlos Lenkersdorf**

328 Instituciones católicas enjuician a la Ley

1) Observaciones de la UNEC

2) Pronunciamiento del MFC

3) Reflexiones del Equipo Arquidiocesano Pastoral

4) Manifiesto de los Seminaristas

335 Un ejemplo latinoamericano de reforma educacional: Perú

338 Esperar contra toda esperanza

# CARTA AL LECTOR

**En el proceso de crisis que vive el Uruguay la nueva Ley de Educación General marca un momento decisivo.**

**La reforma educacional, sin duda la más compleja, es la más importante en vistas al desarrollo de una comunidad, que ha de ser cada día más consciente de las reformas estructurales que exigen el bien común.**

**Pero también la educación como institución social puede ser una agencia de conformismo, una estructura domesticadora, de integración en una sociedad que ya se ha formulado estáticamente cercenando todo espacio abierto a la creatividad del educando que intente conocer y transformar la realidad.**

**Esto es lo que en definitiva está en juego en el proyecto de Ley de Educación General.**

**Creemos, pues, justificado que dediquemos estas páginas al problema.**

**Esta Ley no es un aerolito que cae sorpresivamente en el horizonte nacional. Por ello es necesario ubicarla en el proceso regresivo del Uruguay. Es el cometido de las reflexiones del Prof. José Arocena: "Ubicación política del proyecto de Ley de Educación General".**

**Otra forma más honda y más amplia de ubicar a esta Ley es referirla al proceso evolutivo y ascendente de las conquistas de la cultura uruguaya, que constituyen un orgullo nacional. El Prof. Wáshington Reyes Abadie nos presenta el trasfondo histórico de la cultura popular ante el cual esta Ley aparece divergente y peregrina.**

**El Dr. Américo Pla Rodríguez, Catedrático de la Universidad de la República, analiza jurídicamente al proyecto de Ley encontrando aspectos anticonstitucionales, tanto formales como substanciales.**

**Algunos textos de Medellín son suficientes para que aparezca la divergencia entre la orientación de una "educación liberadora" proclamada por el Episcopado Latinoamericano y el espíritu domesticador que salvaguarde el status quo (benefactor de intereses particulares).**

**Estos pocos textos que señalan al pensamiento de la Iglesia latinoamericana sobre la educación tienen su traducción local, crítica a la Ley, en pronunciamientos de algunas instituciones eclesiales uruguayas.**

**Mucho se podría hablar de lo que omite la Ley; pero con lo que muestra, insertado en el proceso político, es suficiente para que a nadie pueda extrañar una creciente divergencia entre las actitudes de una conciencia cristiana evangélicamente lúcida y la orientación del Sr. Presidente.**

**Este Adviento del 72 marca una espera dolorosa. Sin duda que la historia recordará este año. Sobran motivos para desesperar. Aceptamos el reto al decir que esperamos contra toda esperanza. Algo grande se presta a nacer en medio de estos dolores. Y a quienes ven que se les cierran las puertas del futuro, nos atrevemos a decirles: "No temáis, pues os anuncio una gran alegría, que lo será para todo el pueblo: hoy os ha nacido un salvador, que es el Cristo Señor" (Lc. 2:10-11).**

## **PERSPECTIVAS DE DIALOGO**

# UBICACION POLITICA DEL PROYECTO DE LEY DE EDUCACION GENERAL

José Arocena

Para poder desarrollar esta dimensión del Proyecto de Ley de Educación, es necesario ubicarlo en el proceso de crisis que ha vivido el país en los últimos 15 años. Existe una dinámica en este proceso que lleva —en una de sus líneas evolutivas— a formulaciones como la del Proyecto de Ley que nos ocupa. Es por eso que se vuelve necesario hacer un breve análisis de las relaciones entre la crisis estructural y la crisis institucional del país, señalando las características de esta última durante el gobierno anterior, y su continuación —cambios políticos mediante— después del 1º de Marzo de este año. El Proyecto de Ley de Educación General se convierte así en un lógico punto de llegada de los sectores que quieren mantener la economía del país en su actual situación de estancamiento y dependencia.

## 1. Crisis estructural y preparación de la crisis institucional

Después de haberse beneficiado de las condiciones favorables que en el mercado internacional produjo la Guerra de Corea, nuestro país hacia el año 1955 comienza a mostrar los síntomas de una crisis económica frente a la cual serán inútiles todos los esfuerzos por adormecerla. Lenta e implacablemente, todo lo largo de la década del 60, esa crisis de nuestra economía irá alargando sus tentáculos hasta alcanzar los más variados sectores de nuestra vida nacional.

No es propósito de estas líneas analizar en profundidad los fenómenos que ponen de ma-

nifiesto la existencia de esa crisis estructural, análisis extensamente realizado en múltiples publicaciones de toda índole, por expertos de reconocida solvencia en la materia. Solamente queremos anotar el dato de este proceso de deterioro económico, porque lo consideramos esencial punto de partida para una adecuada ubicación de la problemática que nos ocupa. Es a partir de la constatación de esa crisis estructural progresiva en sus manifestaciones, que se entiende el proceso político-institucional de nuestro país en los últimos 15 años.

El Uruguay que empieza a padecer durante el último período de Colegiado batllista, cree encontrar el remedio de sus males en un cambio del partido gobernante. Importa recordar la abrumadora mayoría obtenida en 1958 por el Partido Nacional, expresión multitudinaria de una **esperanza de cambio**. Fue éste el primer intento de corrección en lo superestructural con la finalidad —más o menos clara— de superar la crisis económica, intento que, al verse frustrado, se convertirá en el primer dato explicativo de la posterior crisis institucional.

En efecto, la política de entrega al Fondo Monetario Internacional que se inicia con la primera Carta de Intención firmada por nuestro país en 1960, hará que la crisis se agrave a lo largo de dos períodos de gobierno del Partido Nacional. Es tan evidente la relación causal existente entre la creciente dependencia de nuestra economía y la agudización de la crisis, que en las elecciones de 1966, la prédica de todo el Partido Colorado estará cen-



trada en una dura crítica a la política económica dictada por el F. M. I.

A esta altura del proceso es necesario señalar la importancia que tuvo el reformismo constitucional lanzado en las elecciones de 1966. Nuevamente, como en el 58, **la esperanza de cambio** es canalizada hacia reformas que no tocan la estructura económica y que, en definitiva, se convertirán en nueva frustración, agregando un ingrediente más en el camino de la crisis institucional.

El Partido Colorado llega al gobierno, triunfando un cierto mesianismo tras la figura honesta del Gral. Gestido, que encarnó una nueva esperanza. Durante su único año en el poder, osciló entre un tímido intento de solucionar los verdaderos problemas estructurales y el mantenimiento de la situación de dependencia, acudiendo a medidas superestructurales para reprimir las manifestaciones sociales de la crisis.

Cuando se produce la muerte de Gestido, y, quien hasta ese momento fue un oscuro político —Pacheco Areco— asume la presidencia, entramos en un período particularmente acelerado en el acontecer político. El nuevo presidente se decide —en contra de la prédica electoral del Partido Colorado— a mantener la política del F. M. I. Esta opción obligará al gobierno —deterioro mediante— a llegar a extremos que los gobiernos anteriores pudieron evitar: se produce la congelación de precios y salarios y se inicia el primer período prolongado de Medidas Prontas de Seguridad. Podemos afirmar que el año 1968 marca un nivel tal de la crisis estructural, que determina el comienzo de la crisis institucional manifiesta.

## **2. Crisis institucional**

Cuando en el período anterior al 68, se pretendía corregir los problemas del país proponiendo "soluciones" superestructurales, esas "soluciones" se encuadraban en los marcos legales: cambios de partido gobernante o reformas constitucionales. A medida que esas "soluciones" fueron fracasando, las que se comenzaron a poner en práctica desde junio del 68, estuvieron claramente al margen de todo encuadramiento constitucional o legal.

Es así que el gobierno de Pacheco Areco decide congelar precios y salarios y aplicar las Medidas Prontas de Seguridad como instituto permanente. Se produce así una situación de quiebra institucional, para contener las movilizaciones obreras que reclaman las verdaderas soluciones estructurales contenidas en el programa de la C. N. T., además de las reivindicaciones inmediatas que permiten mejorar el nivel de vida de la clase trabajadora. Un objetivo pues de esta ruptura institucional es reprimir la fuerza social que en el marco institucional tradicional no puede ser reprimida con eficacia. Cuando la crisis golpea y produce situaciones de particular intensidad en la movilización sindical del 68 y 69, el gobierno responde con destituciones, sanciones, detenciones, etc., que solo pueden realizarse al amparo de la ausencia total de libertades y garantías democráticas.

Las Medidas Prontas de Seguridad cumplieron también una función de control en el campo específicamente político. Con la excusa de la lucha contra la subversión, se ilegalizaron partidos, se detuvieron dirigentes, se limitó la libertad de reunión y la libertad de expresión. Todo este proceso desembocó en un año electoral viciado por la persecución contra los sectores políticos más críticos, llegando a la realización misma del acto electoral bajo Medidas Prontas de Seguridad y con numerosos presos políticos. En este terreno las Medidas sirvieron para reprimir la fuerza social movilizada por la crisis que encontró nuevas formas de expresión política tras un programa que ofrecía soluciones estructurales: las Bases Programáticas del Frente Amplio.

Las Medidas Prontas de Seguridad intentaron además alcanzar un tercer objetivo de carácter ideológico: impedir el surgimiento de generaciones formadas objetivamente sin pre-conceptos, ni valores impuestos. Nuevas generaciones capaces de mirar el país con los ojos bien abiertos, capaces de injuiciar ese proceso de constante trampear los destinos nacionales, capaces de presionar por lo tanto, para que se tomen las verdaderas soluciones de fondo que el país necesita. Este objetivo se intentó

cumplir con particular pertinencia, tomando las formas más variadas: cierre de cursos, represión estudiantil, muertes de estudiantes, estrangulamiento financiero de los Entes de Enseñanza, intento en el año 69 de hacer aprobar el tristemente célebre COSUPEN (1), proceso de designación de Director General en Secundaria, y finalmente la Intervención en Enseñanza Secundaria y la Universidad del Trabajo, al amparo de las Medidas Prontas de Seguridad.

Dentro de este objetivo de control ideológico hay que incluir las limitaciones impuestas a los medios de comunicación para impedir el surgimiento y extensión de elementos que pongan en duda o critiquen lo que oficialmente es aceptado como bueno. Basta recordar la desaparición de la T.V. de sus mejores programas de carácter polémico, las frecuentes censuras y cierres de diarios, la prohibición de anunciar conflictos gremiales, etc.

Este control ideológico hecho al nivel estricto de la enseñanza y al nivel más amplio de los medios de comunicación, busca crear una cultura monolítica, en la que no puedan aparecer elementos lúcidos que se conviertan en un peligro para el régimen.

La quiebra institucional producida por el carácter permanente de las Medidas Prontas de Seguridad fue el instrumento para reprimir en los tres campos arriba analizados: social, político e ideológico. Esta represión pretendió basarse en la afirmación de falsas contradicciones como "orden - subversión" o en falacias como la "defensa de nuestro estilo de vida", oponiendo esta defensa a todo intento de cambio real que pretendiera solucionar los problemas estructurales.

Se llegó así a una consulta electoral en la que el control ideológico del gobierno creó una falsa opción por o contra la democracia; palabra vacía de contenido en boca de quienes habían pisoteado todas las garantías democráticas. Usando y abusando del control sobre los medios de comunicación desataron una verdadera campaña terrorista, contra una determinada fuerza política que proponía un programa

de gobierno auténticamente democrático. Las cifras electorales mostraron que un 20 % de orientales lograron escapar a esa trampa ideológica, siendo mayor el porcentaje en la capital, donde lógicamente habitan los sectores con más medios para burlar el control ideológico.

Como en elecciones anteriores la **esperanza de cambio** buscó una canalización. En esta oportunidad, el Frente Amplio expresó esa esperanza especialmente en Montevideo y la candidatura Ferreira Aldunate especialmente en el interior. Es importante señalar que en esta campaña electoral, gran parte de la ciudadanía exigió no ya soluciones superestructurales, sino programas que ofrecieran soluciones a la crisis económica.

### 3. Hacia un nuevo marco institucional

Nuevamente esa esperanza de cambio exigiendo soluciones estructurales, se verá frustrada por la acción del nuevo gobierno. En efecto, desde antes de tomar el poder, el presidente electo proclama la necesidad de enfocar tres problemas, según él prioritarios, mediante una legislación adecuada: la lucha contra la subversión, la situación de la enseñanza y la reglamentación sindical. Tan obsesivo es el planteo de estos tres problemas, que después de una de las entrevistas del Presidente con Ferreira Aldunate con vistas a un posible acuerdo, el líder nacionalista declara que Bordaberry está mal ubicado en la problemática nacional, ya que señala solamente aspectos que no constituyen el centro de la misma. Todos los intentos del nuevo gobierno de llegar a un acuerdo con la fracción mayoritaria del Partido Nacional, se estrellan ante las mínimas exigencias nacionalistas de proyectar soluciones a los problemas de la Banca y de la tierra. Fiel continuador del gobierno anterior sus planes se orientan a seguir escondiendo las verdaderas causas de la crisis, para únicamente reprimir sus principales manifestaciones.

Con este planteamiento desde el gobierno, se llega a los sucesos del 14 de abril que centrarán la atención en la lucha entre los tupamaros y el Poder Ejecutivo. Se produce en esta lucha una situación que cambiará sustancialmente nuestra vida nacional: las Fuerzas

(1) COSUPEN, Consejo Superior para la Enseñanza, fallido intento de un organismo a través del cual se pretendió intervenir y controlar la Enseñanza, durante el gobierno de Pacheco Areco.

para los sectores que defienden el proyecto de Ley de Educación, la enseñanza debe volverse verticalista y aislada de la realidad social, los sectores en cambio, que se oponen a este proyecto tienden a estimular en la enseñanza, la discusión, el análisis y el compromiso con la realidad.

#### **4. El proyecto de Ley de Educación General y las respuestas político-gremiales que ha generado**

Para lograr una visión política global del proyecto de Ley de Educación, es necesario observar las reacciones que ha motivado en los distintos niveles de la actividad nacional.

En el campo específicamente político se han alineado en la defensa del proyecto, exclusivamente los grupos del pacto. Es importante destacar que la fracción mayoritaria del Partido Nacional votó la Ley de Seguridad y sin embargo, en esta ocasión se ubicó en la oposición. Esto se explica porque el tema de la enseñanza tiene tal repercusión de masa, que no escapa a los dirigentes más capaces del Partido Nacional, la peligrosa aventura que significaría apoyar el proyecto de Ley de Educación. El Frente Amplio, por su parte, ha mantenido su radical oposición a la política represiva expresada en este proyecto, defendiendo una concepción de la enseñanza totalmente opuesta, basada en la pedagogía liberadora, que busca ubicar al educando en su realidad social, comprometiéndolo con ella.

También en el campo gremial ha habido importantes respuestas a este proyecto de Ley de Educación. Todas las gremiales que importan en la enseñanza pública se han pronunciado contra el proyecto: gremiales de docentes de la Universidad, de Enseñanza Secundaria, de la Universidad del Trabajo y de Enseñanza Primaria, gremiales de funcionarios no docentes de todos los entes de enseñanza. Es importante destacar en esta movilización, la presencia por primera vez de la gremial del personal de la enseñanza privada. En la defensa de la Enseñanza Nacional, se han unido todas las entidades representativas del funcionariado docente y no docente, que, sin duda, saldrán fortalecidas de esta lucha.

También los distintos Consejos que actual-

mente rigen los Entes de Enseñanza, menos el de la Universidad del Trabajo, han manifestado discrepancias profundas con el proyecto de Ley. Los cuerpos de inspectores en su mayoría han criticado severamente diversos aspectos del proyecto de Ley.

Es importante destacar finalmente, la reacción popular contraria a este proyecto, expresada en la realización de numerosas asambleas de padres de la enseñanza pública y privada. Reacción expresada también en los pronunciamientos de múltiples entidades sociales, religiosas, sindicales, etc., de la más diversa índole, que muestran una amplia variedad de sectores de todas las actividades de la vida nacional.

No se constata, en cambio, en la defensa del proyecto de Ley ninguna movilización popular. Los sectores políticos que lo defienden son los responsables de la profundización de la crisis, y conocen por eso, su carencia de respaldo popular. Los fantasmas que crearon en el período pre-electoral se han esfumado por la cruda y porfiada realidad que golpea los estómagos. Salir a agitar aquellos fantasmas para justificar el proyecto de Ley, sería correr el peligro de tener que enfrentar a hombres reales que ya no comen todos los días de la semana. El diputado Sanguinetti intentó algo en Juan Lacaze al participar en una mesa redonda abierta y pudo comprobar en carne propia que los fantasmas no sirven cuando la crisis real llega a la inmensa mayoría de nuestro pueblo. Por eso estos sectores políticos prefieren refugiarse tras una pantalla de T.V. o en las butacas del Parlamento donde tienen los votos obtenidos por el engaño de una consulta falseada.

En el curso de este análisis hemos intentado ubicar el proyecto de Ley de Educación General en el marco de la crisis estructural e institucional de nuestro país. Que este proyecto de ley se convierta en un nuevo mojón hacia la consolidación de una estructura legal represiva, o, por el contrario, que sea un nuevo intento frustrado de atropellar la enseñanza, depende de la lucha conjunta de todos los que queremos un país donde la democracia no sea una palabra vacía, sino una profunda realidad.



Armadas entran en el terreno político al tomar la principal responsabilidad en la conducción de una guerra, que —más allá de algunas opiniones— es de carácter político. La incidencia creciente de las Fuerzas Armadas se verá estimulada por la aparición de síntomas de descomposición en nuestro sistema económico. Todo ese conjunto complejo de fenómenos que se denominan "ilícitos económicos" y que son los signos de una crisis estructural que ha tocado fondo, han sido para las Fuerzas Armadas un motivo para influir en la marcha del país. La represión de esos ilícitos ha creado situaciones de contradicción entre las Fuerzas Armadas y sectores políticos oficialistas que unos meses atrás hubiera sido difícil imaginar.

En este año que va a terminar, la falta de soluciones a la crisis estructural, ha desencadenado un proceso de deterioro económico que ha tocado la mayoría de las capas sociales de nuestro pueblo. El gobierno, coherentemente con lo manifestado en Febrero y Marzo, sigue insistiendo en sus "soluciones", mediante la sanción de tres iniciativas. La primera ya se aprobó: la Ley de Seguridad, la segunda está en proceso de discusión: la Ley de Educación y la tercera se mantiene como promesa para un futuro próximo: la Reglamentación Sindical.

La Ley de Educación y las otras iniciativas legislativas aparecen en este contexto, como un intento de impedir las consecuencias políticas e ideológicas que la crisis económica total trae aparejada. Es un intento de fortalecer —con valor de ley— el control que en el gobierno anterior se pretendió llevar a cabo con las Medidas Prontas de Seguridad. Estas leyes siguen teniendo aspectos que permiten ubicarlas en la línea de quiebra institucional originada en el año 68. Peritos en Derecho Constitucional han calificado como inconstitucionales algunos aspectos sustanciales de la Ley de Educación. La Ley de Seguridad ha sido tachada de inconstitucionalidad por peritos en Derecho y por magistrados de nuestra Justicia ordinaria. No obstante todo esto, hay que tener en cuenta el aspecto de consolidación superestructural que significa la sanción legal. Es en este sentido, que comparado con el período

de vigencia de las Medidas Prontas de Seguridad, este gobierno está logrando un nivel de consolidación represivo cualitativamente superior al del gobierno de Pacheco Areco.

Sin embargo, y continuando el hilo conductor de nuestro análisis, la profundización de la crisis económica sin soluciones, debilita por la base, la posición de los sectores que solamente logran una consolidación a nivel superestructural. A pesar de todo, el gobierno jugará todas sus cartas a este tipo de "soluciones". La Ley de Seguridad fue aprobada y la Ley de Educación será llevada adelante mientras la situación de debilidad estructural del gobierno, no sea convertida en debilidad política, mediante la acción conjunta de todos los sectores sociales lesionados por la crisis económica y reprimidos por leyes como la que nos ocupa.

Anotábamos más arriba la creciente influencia de las Fuerzas Armadas en la marcha del país. También este elemento debe ser tenido en cuenta al tratar de definir la consolidación del gobierno, a través de proyectos como el de esta Ley de Educación. La disposición de las Fuerzas Armadas hacia la represión de los ilícitos genera contradicciones que debilitan la posición del gobierno. Pueden aparecer fisuras en el aparentemente bloque monolítico que respalda estos proyectos, y estas fisuras nadie puede prever las dimensiones que alcancen en un futuro próximo.

Todas las previsiones que se puedan hacer a la luz de los aspectos analizados, llevan a pensar que sea cuales fueren las fuerzas que predominen en el panorama político, necesariamente no ejercerán el poder desde los marcos institucionales anteriores al año 68. O se produce la consolidación del actual régimen legal represivo para mantener la estructura de estancamiento y dependencia, o se logra una transformación sustancial en las relaciones de poder que permita modificar esa estructura económica. En cualquiera de los dos casos, asistiremos a procesos que confirmen el título de esta parte de nuestro análisis: hacia un nuevo marco institucional. Es por esto que en temas como la Enseñanza, todas las fuerzas políticas coinciden en que debe haber modificaciones:

# LA EDUCACION EN EL URUGUAY

## Sinopsis de su proceso histórico

Washington Reyes Abadie

### 1. PROPOSITO

Con motivo de unas clases dictadas por el suscrito en el ciclo de estudios realizado por docentes, estudiantes y egresados de la 'Escuela de Servicio Social del Uruguay' respecto de la situación general de la educación en el país, se me ofrecieron, honrándome, las páginas de "Perspectivas de Diálogo", para poner por escrito aquellas clases.

Con el único propósito de cooperar en el esclarecimiento del problema a través de una perspectiva histórica del proceso educacional en el país, ofrezco ahora este artículo, que, con todas las naturales limitaciones que impone la vastedad e importancia del tema, pienso que pueden servir de una guía útil a todos aquellos que desean, de buena fe, un camino de reflexión sobre el grave y difícil tema de la educación.

### 2. EXPERIENCIA EDUCACIONAL EN LOS ORIGENES DE LA CRISTIANDAD INDIANA.

Nacimos como pueblo en el seno de la cristiandad indiana, desde el núcleo gestor de las "reducciones" guaraníicas. Dejada de lado como "tierra de ningún provecho" por los empecinados buscadores de la "Sierra de Plata", la Banda Oriental entraría en la historia del "nuevo mundo" ibero-americano, tardíamente con relación a otras regiones. Recién en el siglo XVII, la visión política del gran Hernandarias establecería, casi simultáneamente, las bases espirituales y económicas de nuestro ser con la introducción de los ganados y la promoción de las misiones evangelizadoras.

Así fue como en la olvidada tierra de los charrúas y de los guaraníes, tendría lugar, con caracteres originales, la primera fundación de trascendencia, con el carácter de "pacificación" y no de conquista bélica, que recomendarían en sus célebres Ordenanzas, los católicos Reyes, Carlos V y Felipe II. Era el reconocimiento por la monarquía nacional de la "racionalidad" de los nuevos súbditos indígenas, establecida por el Papa Pablo III, en el Breve del 2 de junio de 1537: "Nos pues... atendiendo a que los indios son verdaderos hombres no sólo capaces de la fe cristiana sino que, según sabemos, acuden con presteza a recibirla... mandamos que los dichos indios, así como todas las demás naciones de que en futuro tengan noticia los cristianos, aunque se hallen fuera de la fe no están privados ni puede privárseles de su libertad y de la posesión de sus cosas, antes por el contrario pueden usar y disfrutar libremente de su libertad y dominios y no se les puede reducir a esclavitud; y que todo lo que en contra de esta disposición se hiciere fuese irritó y de ningún valor y que los indios y otras gentes deben ser atraídos a la dicha fe con la predicación de la palabra de Dios y con el ejemplo de la buena vida sin que basten las cosas anteriormente aducidas ni las demás contrarias sean las que fuesen". Y en 1605, el Papa Urbano VIII volvía sobre esta cuestión, reiterando la prohibición de esclavitud de los indios, bajo pena de excomunión mayor, así como de la confiscación de bienes.

Desde Lima, el centro sud-americano del Reino de Indias, es que se forjarán las pautas de la evangelización. En efecto: en el III Concilio provincial de Lima —1582 a 1583— el episcopado sudamericano, encabezado por

Santo Toribio de Mogrovejo, se procesa la adaptación al "nuevo mundo" del reciente Concilio de Trento. En Lima, los obispos renuevan el título de "Protectores de los Indios" y formulan su política pastoral. El punto tercero de los cánones dice: 'No hay cosa que en estas tierras de las Indias deben los prelados y demás ministros, así eclesiásticos como seglares, tener por más encargada y encomendada por Cristo nuestro Señor, que es sumo Pontífice y Rey de las ánimas, que el tener y mostrar paternal afecto y cuidado al bien de estas nuevas y tiernas plantas de la Iglesia... Y así doliéndose grandemente este santo sínodo de que no solamente en tiempos pasados, se les haya hecho a estos pobres tantos agravios y fuerzas con tanto exceso, sino también el día de hoy muchos procuran hacer lo mismo; ruega por Jesucristo y amonesta a todas las justicias y gobernadores que se muestren piadosos con los indios y enfrenen la insolencia de sus ministros cuando es menester, y que traten a estos indios, no como esclavos, sino como a hombres libres y vasallos de la Majestad real, a cuyo cargo los ha puesto Dios y su Iglesia. Y a los curas y otros ministros eclesiásticos manda muy de veras que se acuerden que son pastores y no carniceros, y como hijos los han de sustentar y abrigar en el seno de la caridad cristiana. Y si alguno por manera hiriendo, afrentando de palabra o por cualquier otra vía, maltratase algún indio, los Obispos y sus visitadores hagan diligente pesquisa, y castíguenlo con rigor'.

El concilio limeño se ocupa de la disciplina del clero, pero ante todo de la enseñanza del catecismo, "al español en lengua romance y al indio en su lengua". Y así se redactará en quechúa y aymará, sobre el catecismo romano de 1556 aprobado en Trento. A su vez, el primer sínodo habido en el Río de la Plata, reunido en Asunción en 1603, aprobará el catecismo en guaraní, obra del franciscano Luis de Bolaños, íntimo del criollo Hernandarias.

Ya con el Adelantado Mendoza habían llegado los franciscanos al Río de la Plata, donde cumplirían un papel trascendente. Con la creación de la diócesis del Río de la Plata por el Papa Pablo III —el que convocaría el Concilio de Trento y aprobaría la constitución de la Compañía de Jesús— el primer obispo será el franciscano Juan Barrios, que llega a la Asunción con los fundadores en 1537. Menos de un siglo después, en 1620 —y ya dividida la gobernación po-

lítica en 1617— se desmembrará en dos sedes episcopales: Asunción y Buenos Aires. El primer obispo de Buenos Aires, con jurisdicción sobre la Banda Oriental, será fray Pedro de Carranza, carmelita. Bajo su período se implantaron, precisamente, las primeras reducciones franciscanas en nuestro territorio.

Pero el gran impulsor de las reducciones franciscanas en la cuenca platense, será fray Bolaños. El sistema de la reducción había sido especialmente recomendado por el Concilio de Lima: se trataba de reunir a los indígenas en pueblos, para poderlos convertir y a la vez promoverlos a una vida civilizada, al margen de todo contacto con los blancos, ávidos de mano de obra. Los franciscanos serán los primeros, pero sus reducciones no tendrán la adecuada organización socio-económica. Las de la Banda Oriental fracasaron, con excepción de la de Santo Domingo de Soriano. Dice Domingo Ordoñana en sus "Conferencias sociales y económicas", publicadas en 1883, que en Soriano hay que reconocer los orígenes de nuestra comunidad, pues "en aquel apartado rincón de la República se hicieron las primeras roturaciones agrícolas, se enseñaron las primeras letras, se trenzaron los primeros 'tientos', se cruzó el primer telar, bulló el primer jabón, se hizo la primera mazamorra y se oyeron también, en el místico canto de su iglesia, las primeras melodías musicales". Sin embargo, este primer avance evangelizador, no lograría constituirse en un auténtico centro de irradiación.

Este habría de serlo, el núcleo de las Misiones jesuíticas. Los jesuitas llegaron al Río de la Plata en la época de Hernandarias e iniciaron desde Asunción su gigantesca empresa, que habría de prolongarse por un siglo y medio. La Compañía de Jesús fue en el siglo XVI el alma del Concilio de Trento y la Reforma católica. Ignacio de Loyola sentó las bases de esa nueva "milicia", reflejo de la modernidad en la Iglesia. No en vano, Descartes —el fundador del moderno método científico— sería uno de sus más esclarecidos discípulos... La compañía acentúa la "mundanidad" de los mendicantes, insistiendo en la "actividad en el mundo", en la educación de la "voluntad", en la formación "individual", que culmina en los ejercicios espirituales y una intensa preparación intelectual para ser aptos a la "obediencia", dispuestos a la misión en cualquier rincón del orbe. Y frente a los reformadores, Lutero y Calvino, que acentúan la tras-

cendencia, la predestinación y la gracia de Dios. San Ignacio indica, por el contrario: "No debemos... instar tanto en la Gracia que se engendre veneno para quitar la libertad".

Al III Concilio limeño había venido el obispo de Tucumán, el portugués dominico Francisco de Victoria —España y Portugal eran, por entonces, y desde 1580, Reinos unidos en la Corona de Felipe II— y allí pidió a los jesuitas que bajaran hacia el Río de la Plata, cosa que estos hicieron en 1585. Pero el obispo de Tucumán, impaciente por la tardanza, había solicitado la venida de otros jesuitas desde el Brasil, que llegan a Buenos Aires en 1587. Y son de entre estos últimos, los padres Saloni (español), Ortega (portugués) y Fields (escocés) los que se trasladan al Paraguay y preparan el terreno para las Misiones. Estas, por decisión del General de la Compañía, Claudio Aquaviva, estarían en la jurisdicción española de América, al crear la Provincia del Paraguay, en 1607. "De tal modo —comenta Methol Ferré— desde su origen, las Misiones serían zona fronteriza y de tensión. Las vacilaciones de jurisdicción de su fundación señalaban el destino, lo que será el desgarramiento dramático para Jesuitas y Guaraníes en América del Sur". "Desde el principio, dos grandes amenazas se cernieron sobre las Misiones. En su retaguardia, la hostilidad permanente de los encomenderos, que perdían mano de obra barata y debían soportar la creciente prosperidad de las reducciones. Y en su vanguardia, tenían enfrente el nido de águilas de San Pablo, los "bandeirantes" proveedores de esclavos para las "fazendas". Bandeirantes y encomenderos, con la complicidad de autoridades lusitanas y españolas, tendrán alianza implícita y explícita para la destrucción y saqueo de las Misiones. Guaraníes y jesuitas serán tomados por las tenazas de dos frentes de lucha, interno y externo, que terminará finalmente por aniquilarlos. Los sistemas de dominación no podían convivir con una comunidad evangélica tan dilatada y autónoma".

Las "repúblicas de indios" de las Misiones Orientales, irradiarían, desde el Alto Uruguay, siguiendo el litoral hasta las costas de Colonia y jalonando el rumbo de la Cuchilla Grande, hasta más allá de la Florida, en el régimen de las "estancias" de indígenas "tapes". Estos habrían de ser, dentro de un sistema de vida económica de autogestión y de autogobierno administrati-

vo, bajo la prudente dirección de los Padres doctrineros, los primeros sujetos en esta tierra de una experiencia educacional, original y fecunda. Por medio de la flexible lengua guaraní, los jesuitas ordenaron sus escuelas en una inteligente formación que, a partir de la originaria cosmovisión nativa, insertaba en los indígenas, sin violencia y por medio de la catequesis, los valores de la modernidad dentro de los supuestos del cristianismo católico. "Lo que iniciara Vasco de Quiroga en México —expresa acertadamente el citado Methol Ferré— inspirado en la "Utopía" de Tomás Moro, alcanzó insospechada grandeza en el Río de la Plata. El método evangélico fue asumir, depurar, transfigurar la aborigen "religión de la naturaleza" y abrirla desde dentro a la Revelación". Lograda esta estimulante "transculturización", se introducía al indígena en la práctica de los hábitos de vida modernos, afinando sus habilidades y destrezas, para hacerlos productores y cooperadores sociales concientes y responsables.

Comenta Azara, respecto del método jesuítico de educación por el trabajo: "ellos se contentaban con hacerles trabajar cerca de la mitad del día, y aún el trabajo tenía un aire de fiesta; porque cuando los trabajadores salían para el campo en su tarea, marchaban siempre en procesión con música, llevando en andas una pequeña imagen. Se comenzaba por formar una enramada para colocar la imagen y la música no cesaba hasta volver al pueblo, tocando igualmente a la vuelta". Los guaraníes eran músicos notables. Pero además los jesuitas procuraban ocuparlos en toda clase de habilidades artesanales, para combatir la ociosidad. El padre José Peramás testimonia que: "La habilidad de estos indios es grande: trabajan mil curiosidades en madera y hueso: imitan excelentemente la pintura y bordados, pero lo que hacen con eminencia es copiar o imitar lo impreso... El indio guaraní era capaz de todo..., con el ejemplo y oportunas exhortaciones obtuvieron los misioneros que los indios trabajaran en una u otra labor, y eso desde los doce a los cincuenta años, y desde la primera hora del día hasta la última. Eso consiguieron, pero jamás que el ritmo de ese trabajo tuviera la celeridad del europeo. Lo que un español haría sin prisas en una hora, el indio requería tres, si estaba solo, y cinco en compañía de otros, pues son grandes conversadores entre sí y grandes materos".

Interpenetrando la red de "estancias" je-

súitico-guaraníes —verdadero tronco civilizador originario— cruzarían la rica pradera —la célebre “vaquería del Mar”— los corambreros santafesinos, los faeneros bonaerenses y los temibles bandeirantes, mientras por la costa atlántica, arribaban los bucaneros, primeros empresarios del tasajo para el mercado antillano... Todos estos contingentes, de esporádica e intermitente presencia, no alcanzarían a tener la permanencia de los establecimientos guaraníes; pero, con el tiempo, en residencias más prolongadas, gestarían el singular arquetipo del “gaucho”. Y en el espíritu de estos hijos de la pradera platense y sud-atlántica, la raíz de la cristiandad indiana fundacional conformaría un trasfondo cultural de larga resonancia hasta muy avanzado el siglo XIX y que aún perduran en diversas expresiones y conductas de la sociedad rural de nuestro tiempo.

### 3. MONTEVIDEO Y LA ILUSTRACION

La razón de ser (de Montevideo), tardía respuesta de España al avance lusitano de la Colonia, fue la de “puerto de mar”. Esta condición, que sellaría su destino, alcanza su cenit en la época virreinal. Las sucesivas prerrogativas que va obteniendo, a partir de su erección en “Puerto Mayor” por la pragmática llamada de “Libre Comercio” de 1778 y de su condición de Apostadero Naval de la Flota de guerra del Virreinato, harían de Montevideo un importante centro económico y militar. Y sus hombres más representativos, unirían al rango de hidalguía fundacional el espíritu de empresa, configurando una “élite” de ávida vocación por los negocios tanto cuanto por las “novedades del siglo”. Y el siglo era el tiempo de la Ilustración.

Pero claro está que se trata de la Ilustración española, caracterizada por su intencionalidad de síntesis entre la tradición y la modernidad. Su rasgo más importante sería la no ruptura con el catolicismo. De ahí que su representante más característico lo fuera el benedictino gallego Benito Jerónimo Feijóo, de gran receptividad en América. Con las “nuevas ideas” penetra un aire de renovación y de optimismo y “la palabra progreso” —acota Mariano Picón Salas— con toda su esperanza y su ilusión porvenirista, flamea como una bandera” en los escritos, correspondencia y “memorias” sobre agricultura, industrias y oficios, educación, de los “ilustrados” de América.

Durante casi todo el siglo XVIII, Montevideo no tuvo otro centro de enseñanza que el Convento de San Bernardino de los franciscanos, anterior a los jesuitas establecidos recién en 1745, y continuada solamente por miembros de la Orden Seráfica, a partir de la expulsión de la Compañía en 1763. En la escuela de “primeras letras”, ésta se reducía a educar en los fundamentos de la fe católica, mediante el catecismo de Gaspar Astete (1537-1601) —cuyo uso habría de prolongarse hasta fines del siglo XIX—, las reglas del bien obrar, “en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar”. Por lo demás, el maestro de Gramática, además de enseñar latín y retórica, daba lecciones sobre otras materias, tales como aritmética, geometría, astronomía, y física experimental, que en cierto modo correspondía a una incipiente enseñanza media. Pero inserto Montevideo en el Mundo virreinal, serían muchos los que alcanzarían sus grados doctorales en Teología y Cánones o en Jurisprudencia, pasando por las Universidades de Córdoba o de Charcas, o por el Colegio de San Carlos de Buenos Aires, cuyas cátedras estaban inbuídas del espíritu de la Ilustración.

A instancias del Síndico Procurador de la Ciudad, visto que “los hijos de los vecinos de este pueblo se retraen de seguir la carrera literaria a causa de que teniendo por precisión que pasar a Buenos Aires para cursar los estudios mayores de Filosofía, éste es un obstáculo que los separa de aquel beneficio”, fue creada la Cátedra de Filosofía en el Colegio franciscano, que inauguró en 1787, Fray Mariano Chambo, y en 1790, por similar iniciativa, fue erigida la de Teología, también a cargo de los mismos religiosos.

Cabe mencionar, que en 1776, Mateo Cabral obtuvo autorización del Cabildo para abrir la primera escuela particular, de matrícula paga, con que contó la ciudad. La primera escuela gratuita para niñas pobres fue establecida en 1795 por Eusebio Vidal y su esposa, María Clara Zavala, quienes la dotaron de sus propios bienes para sostenerla. Recién en 1809, la autoridad capitular fundaría la primera escuela gratuita para niños.

Existían, por lo demás, una buena biblioteca de temas religiosos y profanos en el San Bernardino y son notorias las de Larrañaga y Pérez Castellano, cuyos caudales reunidos habrían de constituir el primer acervo de la Biblioteca Pública fundada en 1816.

Y fue precisamente, a través de sacerdotes y letrados, como recepcionó Montevideo el nuevo clima espiritual. Nombres como los ya citados de Larrañaga y Pérez Castellano, al que cabe agregar el de Fray Benito Lamas, futuro maestro de la "Patria Vieja", primer catedrático de rango universitario en 1830, Vicario Apostólico que habría de enfrentar al deísmo espiritualista de los "doctores" en 1857; o los de letrados, como Mateo Magariños y Ballinas, Nicolás Herrera y Bruno Méndez, confirman el aserto.

Pero también el nuevo espíritu "reformista" inspira a muchos hombres de empresa montevidEOS a reclamar mejoras en el ordenamiento administrativo y en los procedimientos de salazón de carnes y conservación de los cueros, a través de gestiones y memoriales que suscriben los directivos de la "Junta de Hacendados" y de la Junta de comerciantes, nucleada alrededor de la Diputación local del Consulado de Buenos Aires, ante las autoridades virreinales y metropolitanas, donde se trasluce la redacción de los letrados criollos cultivados en "las luces de la razón y del progreso". Cabe señalar, sin embargo, que la falta de una exigencia real de progreso industrial, en una sociedad mercantilista por excelencia, incluida privilegiadamente en la fructífera intermediación de la relación agro-exportadora de "los frutos de la tierra" con la introducción de los efectos manufacturados del exterior, y con una amplia y cómoda base artesanal y de "criados" domésticos proporcionada por los negros esclavos, refracta los programas de reforma de la Ilustración en elaboración especulativa, donde se adoran los cambios que mejoran la estabilidad del cómodo disfrute y se temen "los excesos de la anarquía"...

Excepcional quizá sería la personalidad de Pérez Castellano, tal como se nos revela ya en su célebre carta a su maestro de latinidad de 1787; y que aunaría a su clara conciencia política de 1808 y de 1813, en el fraguado "Congreso" anti-artiguista de Capilla Maciel, como en su labor precursora en las técnicas agronómicas, que le harían merecedor del encargo del primer Gobierno provincial de Canelones, de redactar sus célebres "Apuntamientos u observaciones sobre agricultura".

#### 4. TRADICION Y MODERNIDAD EN EL PROGRAMA NACIONAL DE ARTIGAS.

En el programa de Artigas —que él gustaba denominar el "sistema"— se conjugan

armónicamente la mejor tradición fundacional de la vieja cristiandad y de las sabias Leyes indianas, con el espíritu de la Ilustración modernizante. Caudillo, por "conocedor a maravilla del corazón de sus compaisanos" —al decir inspirado de Larrañaga— interpreta admirablemente la tradición cultural de los criollos, pobres, indios cristianos y zambos y negros libertos, de los que son expresión propia los rústicos comandantes como Encarnación o José Eugenio Cuita y personalidad representativa y culminante, su hijo guaraní, el célebre Andrés Guacurari Artigas, Comandante General y Gobernador de las provincias de Misiones y Corrientes, a cuyas huestes habla el Protector con alusión directa de los textos bíblicos... Y con él, asistiendo y participando de la "montonera" —la primaria división de milicianos de la libertad— actúan los curas y los frailes, identificados en la misma devoción y en la misma esperanza. Pero también, en su secretaría de gobierno y en su consejo, están los "hombres de luces", clérigos como Lamas, Monterroso, Solano García y Larrañaga y letrados, como Bruno Méndez, Tomás García de Zúñiga y el joven autodidacta Miguel Barreiro, ampliamente versado en las nuevas ideas...

Es por esto que el programa de integración nacional americana de Artigas se reviste de una tan singular originalidad, en el que parecen por momentos "restaurarse" las mejores tradiciones indianas y por otros, inscribirse las nuevas pautas de la modernidad "liberal", hijas del modernismo burgués.

En materia educacional, las "Escuelas de la Patria", que regentan Lamas y Solano García, con aulas abiertas para la plebe criolla, sin distinguos de casta; y la fundación por Larrañaga de la Biblioteca Pública, en Montevideo, que el Caudillo saluda con alborozo y significa ante los ojos del pueblo, con el santo y seña de "Sean los Orientales tan ilustrados como valientes", son pruebas elocuentes de la preocupación "ilustrada" del artiguismo, que, al mismo tiempo, restaura las capillas rurales y las modestas parroquias de los pueblos y celebra con una misa campal la victoria americana de Maipú...

#### 5. "ESTADO CISPLATINO" Y LOS ORIGENES DEL Cisma CULTURAL.

Al desbaratarse el "sistema" artiguista, con el triunfo de las fuerzas lusitanas en la Provincia Oriental y de la "intriga" porteña



sobre los lugartenientes litoraleños, que en el Pilar aceptan "la federación de hecho", pero sin Artigas, el patriciado montevideano saludaría con satisfacción plena el fin de la "tiranía doméstica"... Bajo la paternal tutela de Lecor, vieron así restaurarse el orden social y económico, en los marcos de una progresiva organización que les devolvía la seguridad y la directa administración de sus intereses.

En el Congreso del 18 de julio de 1821, fue decidida la incorporación al "Reino Unido de Portugal, Brasil y Algarbes, Constitucional", elaborando el experimentado núcleo doctoral del patriciado, en "Bases" minuciosas, un estatuto particular para el que gustó llamar "Estado Cisplatino", que le aseguraba, en los hechos, el predominio político y el privilegio económico, con mantenimiento de las leyes, usos y costumbres, la reserva de los empleos públicos para los hijos del país y el uso del español como lengua oficial. Y todo ello simbolizado en los colores blanco y celeste del pabellón de "Estado" y el escudo tradicional, ahora ornado con los emblemas reales de Portugal...

Pero bajo la unanimidad de la forzosa solución política aprobada, coexistían dos clivajes espirituales, que irían progresivamente desgarrando el substratum ideológico y cultural de los patricios "ilustrados" del régimen cisplatino: por un lado, aquellos que, como Larrañaga, Vicario General de la Iglesia Católica —hasta la misión Muzzi en 1824, desvinculada de Roma— y responsable de una grey popular heredera de la "Patria Vieja" y como Rivera, capitán de milicias criollas, tribuno y "representante" de los poseedores de terrenos y ganados habidos en tiempos de Artigas; y por el otro, los "doctores", que, como Nicolás Herrera y Lucas José Obes, abrazarían decididamente los ideales del "liberalismo" político y económico, contenido en los textos de las "Bases Constitucionales" de las Cortes Constituyentes de Lisboa y luego en la "Constitución del Imperio del Brasil", jurada el 24 de mayo de 1824.

Pero también irían llegando a la ciudad-puerto, junto con el activo tráfico mercantil con Inglaterra, —que había "satelizado" a Portugal y ahora al Brasil— los primeros súbditos ingleses que se "afincan" en el país, con apellidos que se perpetuarían: Lafone, Hughes, Mac Eachen, Stirling. Y llega también el filántropo James Thompson, de la Sociedad Bíblica Británica, una de las agencias misioneras más dinámicas del protestan-

tismo del siglo XIX. "Fue un contacto fraterno —acota Methol Ferré— pero forzoso antecedente de la "cuestión de las Biblias" que agitará a Montevideo en 1845".

Larrañaga adoptó de él, los métodos educacionales de Lancaster. Y llevado por su permanente inquietud por la suerte espiritual y cultural del país, promovió ante las autoridades la idea de establecer una vasta escuela de mil niños, que llegarían "en sólo ocho meses a leer, escribir y contar con perfección". Los mil niños se podrían reunir en la ciudad y extramuros. Aceptado el plan, fue contratado para dirigir la escuela, José Catalá y Codina y con ayuda de éste, Larrañaga impulsó, entonces, la fundación de una "Sociedad Lancasteriana", prestigiada por Lecor y el gobernador-intendente, Juan José Durán, como presidente y vice, respectivamente y que llegó a contar con más de cien suscriptores, y cuyo fin principal consistía en extender a todos los pueblos de campaña el sistema de la enseñanza mutua.

A fines de 1821, la escuela lancasteriana de Montevideo quedó instalada en la llamada "Casa Fuerte", sede de gobierno y allí funcionó hasta 1825. La base pedagógica era la "enseñanza mutua", a cargo de monitores o alumnos avanzados que enseñaban a los demás y estaban prohibidos los castigos corporales y penitencias afrentosas. Las asignaturas de su plan incluían ahora, además de la lectura y gramática elementales, la aritmética mercantil y la observación de la naturaleza. Por influencia de Larrañaga era gratuita para niños pobres y se enseñaba doctrina católica. Entre otros, fueron sus discípulos, Andrés Lamas, Cándido Joanico e Isidoro de María, que, en sus "Recuerdos y tradiciones", nos legaría sus impresiones de niño sobre el sistema y el maestro...

Por cierto que no fue la única preocupación educacional de Larrañaga: ya en 1820 había apoyado el plan de Camilo Enríquez, elevado al Barón de la Laguna, para instalar "una Academia útil para todas las profesiones", al que agregó importantes observaciones tendientes a imprimirle una orientación filosófica y científica que ubicara los programas dentro del "ideologismo" liberal, en continuidad con el espíritu de la Ilustración católica.

Los acontecimientos políticos —independencia del Brasil, intento revolucionario del Cabildo montevideano de 1823, la Cruzada Libertadora de 1825 y la subsecuente reunión con las Provincias Unidas— aparejarían nuevos alineamientos de los sectores

patricios orientales, en cada circunstancia. Pero a los fines de nuestro estudio, interesa señalar que el retorno de muchos de los "emigrados" de 1817 —entonces disconformes con la conducción militar y política de Artigas— se produciría bajo la fuerte impronta del "impulso civilizador y progresista" que en Buenos Aires encarnaban Rivadavia y sus secuaces.

El patriciado porteño —de mentalidad burguesa mercantil— estrechamente ligado a la intermediación con Inglaterra y Francia, evolucionaba rápidamente hacia la ruptura con la Iglesia Católica. Sus últimos oráculos eran Destutt de Tracy y Jeremías Bentham, el fundador del "utilitarismo" ético, donde impera la regla aritmética de la "maximación de la felicidad" (de los buenos propietarios), que se conjuga admirablemente con el cálculo y el éxito en los negocios... Es también el momento de la mayor propaganda anti católica, con su centro en Londres, especialmente representada por Blanco White. Y esto llegará a la prensa con Feliciano Cavia —el mismo del libelo "El Protector Nominal de los Pueblos Libres" creador de la "leyenda negra" anti-artiguista— culminando con el presbítero Agüero quien negaba la divinidad de Cristo proclamaba el poder papal contrario al Evangelio y desembocaba en el ateísmo y en el materialismo. Y sin embargo la mayor parte de los dirigentes porteños —como los montevidéanos— eran hijos de la Ilustración, liberales pero de cuño católico. Y todo esto culminará a su vez con la "Reforma eclesiástica" de Rivadavia en 1822 donde se suprimen órdenes religiosas o se les fija un número máximo —30 o mínimo 16— para formar una Casa se desconoce la autoridad de los Provinciales etc.

Pero este camino era el de la minoría que quería la "unidad" —como antítesis de la "anarquía" que era para ellos el "federalismo"— aunque fuera "la unidad a palos" que propiciaba el atormentado Agüero —y que les valdría la denominación de "unitarios" a sus defensores y promotores. "Una gran parte de la sociedad —escribe en su "Memorias" el Gral. Tomás de Iriarte— estaba afectada del más acerbo disgusto, se chocaba con las preocupaciones que aunque no muy envejecidas habían empezado a echar raíces en la época colonial. El pueblo fácil de conmover con el poderoso resorte religioso gritaba "herejía" y el ministro —(Rivadavia)— se hizo muy impopular. Sólo los hombres ilustrados, una minoría diminuta, aprobaba la reforma y conocía sus ventajas sociales". Desde el

ángulo opuesto, con el diario "Desengañador Gaudi Político-Federi-Montonero", Fray Castañeda había escrito: "Mas como heridos los pastores es de necesidad que se dispersen las ovejas, resultaron como un efecto necesario las montoneras por esos campos de Dios". Se refería sin duda a los levantamientos del interior federal, donde Facundo alzó su divisa de "Religión o Muerte".

Poco tiempo después, a la Banda Oriental —cuna del federalismo— victoriosa la Cruzada Libertadora y puesta la Patria bajo el patronato de la Virgen María, centrada en una imagen de las Misiones, conservada desde la primera mitad del siglo XVIII por la devoción del paisanaje, llegan los "hombres de casaca negra", los patricios adeptos al "progresismo" rivadaviano, los llamados "unitarios orientales"... Mientras Lavalleja conduce la guerra —ahora entendido con el "compadre" Rivera— actúan en el gobierno y en la Sala de Representantes de 1826, estos hombres de mentalidad liberal, que luego de la creación del "Estado Oriental" por la "paz británica" de 1828, se abrazarán con sus homólogos "ilustrados" de intra-muros, todavía adictos al Imperio del Brasil, para forjar juntos el "estatuto" censitario de la Constitución de 1830.

Y estos hombres también sustentan el ideal lancasteriano en materia educacional... El gobernador delegado Joaquín Suárez y su ministro Juan Francisco Giró, impulsan y promulgan la ley del 9 de febrero de 1826 que disponía el establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la Provincia, de acuerdo con el sistema de enseñanza mutua y las ponía bajo la dirección de José Catalá —destituido y arrestado por las autoridades imperiales por sus afinidades con los "patrias"— y ordenaba que "en consideración a los padecimientos por el sistema de América", le fueran abonados los sueldos por el período comprendido entre su cese y la nueva designación.

Al año siguiente, el gobierno provincial reglamentaba la ley de 1826, estableciendo la creación de escuelas en las capitales de los departamentos —nueve por entonces— y en las ciudades que contaban con un vecindario regular como San Carlos, Rocha, Soriano y Santa Lucía. Establecía el método lancasteriano y la gratuidad de la enseñanza, aunque no la obligatoriedad; creaba rentas para el sostenimiento de las escuelas, tanto públicas como privadas; e instituía una Escuela Normal, para la formación de maestros, cuyo primer director fue José Francisco Ver-

gara, reemplazado en 1829 por Juan Manuel Besnes e Irigoyen y en 1832, por Juan Manuel de la Sota.

Bajo la continuidad del mismo modelo pedagógico, se reconciliarían —como en intereses económicos y políticos— los “constructores” del nuevo Estado Oriental, desde su prefiguración en el “Estado Cisplatino” o en el “Gobierno Patrio”; pero quedaban subyacentes las polarizaciones espirituales de un futuro cisma cultural, entre los detentadores del dominio social y el mundo de la plebe criolla, analfabeta de “luces”, “iletrada”, pero profundamente arraigada en la cosmovisión del cristianismo fundacional americano.

## 6. AGONIA Y TRANSFIGURACION: DEL “ESTADO ORIENTAL” AL “ESTADO NACIONAL” URUGUAYO

Durante las cinco décadas que transcurren entre la jura de la Constitución en 1830 hasta la renuncia de Latorre en 1880, nuestra peripecia histórica esencial fue la paulatina agonía del viejo mundo criollo oriental y la progresiva transfiguración “modernizante” de la sociedad uruguaya.

El Estado Oriental inició su vida política, empobrecido y desangrado por largos años de guerra; sin definición precisa de su territorio; segregado de su entorno americano por una combinación de factores políticos y diplomáticos que, siendo ajenos al sentimiento y la comprensión de las masas populares, escapaban, asimismo, al dominio del patriado, autor de la Carta constitucional articulada sobre el modelo del Estado censitario y liberal europeo y norteamericano.

“Pocas posibilidades tenía de funcionar tal prospecto de vida política —dice Carlos Real de Azúa— y la realidad dio pronto el mentís a las esperanzas de los optimistas. Pesaron gravemente la radical discontinuidad entre la concentración humana y económica de la capital y el campo semidesierto de la ganadería extensiva; la falta de toda textura institucional de sostén; el primitivismo áspero de las pautas que regían la conducta de la inmensa mayoría que nunca había consentido formas tradicionales internalizadas de autoridad y estaba muy lejos de cualquier admisión racional legal de ella. Con un Estado desarbolado, carentes de instrumentos idóneos de imposición mucho más allá de la capital, sin formas de articulación y agregación regulares para intereses y voluntades, sin normas de legitimidad efectivamente

aceptadas, la realidad promovió, al margen del esquema constitucional, otros medios para el cumplimiento de las funciones estatales mínimas, otros procedimientos para la fijación de las metas sociales, otros patrones de legitimidad y consentimiento. De esta estructura espontánea ha sido el caudillo el ingrediente más iluminado y él es, en verdad, algo así como su clave de bóveda pero no, ciertamente, su gestor ni menos su variable independiente. “Teniendo esto en cuenta, es fácil entender cuánta fuerza le dio a los caudillos cumplir una especie de ‘función pontifical’ entre el campo y el núcleo urbano, tan discontinuos; el representar una manera de cumplir las funciones que el aparato estatal inexistente no estaba en condiciones de llenar; el actuar como un centro de congregación social y política en un medio que no tenía experiencia de los modos tradicionales de lograrla y en el cual por ello, no eran factibles otros que los resultados de la autoridad personal y prestigiosa.”

Con la erección en 1828 del “Estado de Montevideo” —designación provisional que ilustra adecuadamente sobre el rol centrípeto de la ciudad-puerto internacional y del “fondo” territorial circundante y anexo que le daban existencia— la Iglesia oriental recuperó su vértice, al reasumir Larrañaga las funciones de Vicario, luego del interregno de los “gobiernos patrios”, que lo sustituyeran por Fresco, párroco de Maldonado y Juan Ximénez, párroco de Minas. Y reconocidas las nuevas Repúblicas —fragmentos del viejo Reino de Indias— por Gregorio XVI en su bula “Solicitudine Ecclesiarum” de 1831, consagrada por la Constitución del 30, como Religión del Estado la Católica Apostólica Romana, sería declarada la “independencia eclesiástica” respecto de Buenos Aires y obtenida, finalmente, por breve pontificio de 1832, la jerarquía de Vicario Apostólico para Larrañaga.

Y mientras los “doctores” del “liberalismo” cismático de la Ilustración —Nicolás Herrera, Ellauri, Lucas Obes, Santiago Vázquez, Villademoros, Giró— pugnan por ordenar la “República patricia” en las pautas de la libre empresa y el reconocimiento de la propiedad, lidiando con los caudillos Rivera, Lavalleja y Oribe, que frustran, una y otra vez, sus propósitos de administrarlos como “mayordomes” de la plebe criolla y se erigen en “tribunos” espontáneos de las “hermandades” “colorada” y “blanca” y en encarnación viva del Poder; los “hombres de la

Patria Vieja”, —Tomás Diago, el presbítero Manuel Barreiro, hermano del secretario de Artigas y Lamas y Larrañaga— fieles a su “amor de las luces”, piensan programas de “ilustración” para la joven patria desvalida.

Ya en 1829, en la Constituyente, Tomás Diago había propuesto el establecimiento de un Colegio Mayor de estudios superiores en el antiguo Convento franciscano de San Bernardino, fundando su moción en que “la libertad conseguida a impulsos del valor es un don precario e insubsistente. Toca a la juventud nacional hacer el último esfuerzo para perfeccionar la obra de nuestra regeneración patriótica, y una obra tal no tendrá efecto toda vez que no se forme un establecimiento de instrucción pública para estudios mayores”. Pero en aquel momento, el Ministerio doctoral dictaba un decreto poniendo en venta toda una cuadra de terreno del convento, donde quedaban viviendo un religioso y dos legos, habiendo cesado sus clases la vieja escuela... En 1830, el también constituyente Barreiro, obtenía la sanción por ley de su proyecto de creación de una Cátedra de Latinidad, que sería adjudicada a Fray Benito Lamas.

Funcionaba, asimismo, desde la época cisplatina, por la lúcida iniciativa pragmática del Dr. Obes en el Consulado de Comercio, una Escuela Mercantil, donde se enseñaba a los futuros “dependientes” y “tenedores de libros”, gramática castellana, geografía y producción de cada país, aritmética mercantil, cambios, arbitraje, teneduría de libros y curso epistolar mercantil e idiomas vivos: francés e inglés. De ella serían alumnos destacados Juan Carlos Gómez, luego captado por el romántico “vuelo de la idea” y el ex-cepticismo; pero también José María Muñoz, juvenil protagonista de protestas revolucionarias, candidato fracasado del “principismo” a la Presidencia de la República en el 73, pero activo promotor y Presidente del Directorio Fundador del Banco de la República en 1896...

Pero corresponde a Larrañaga, en 1832, por entonces Senador de la República, el primer proyecto para la organización de la enseñanza media, profesional, industrial y militar. Según el mismo se incorporaba a la cátedra de Latín el curso de idiomas de la Escuela Mercantil; disponía que esta Escuela prosiguiera su plan de enseñanza, ampliándolo hasta abarcar también la agricultura y demás industrias, a cuyo efecto propondría al Consulado la creación de los establecimientos que pudiera costear con sus fondos pro-

pics; autorizaba al Poder Ejecutivo a fundar una cátedra de Derecho Público y Economía Política, otra de Derecho Patrio y dos cursos de Medicina y Cirugía; y, asimismo, una Academia Militar, donde se cursarían matemáticas, arquitectura, fortificaciones, astronomía práctica y navegación. Una vez fundados todos estos cursos, se organizaría con ellos la Universidad.

La ley del 11 de junio de 1833, recogía parcialmente el proyecto de Larrañaga mandando erigir nueve cátedras: una de latinidad, que ya funcionaba; una de filosofía, también ya instituida por el gobierno antes de la sanción de la ley; una de jurisprudencia, dos de medicina, dos de ciencias sagradas, una de matemáticas y una de economía política, estipulándose además que la Universidad sería instalada por el Poder Ejecutivo cuando se hallara en ejercicio el mayor número de dichas cátedras. Pero los acontecimientos derivados de las revoluciones lavallejistas, postergaron el cumplimiento de la ley Larrañaga, dictándose únicamente las de latín y filosofía por Fray Benito Lamas.

El Presidente Oribe, a poco de iniciar su mandato, dispuso la incorporación al presupuesto de las cátedras de matemáticas, derecho civil, y teología moral y dogmática, designando el 15 de diciembre de 1835 una comisión para estructurar un plan general de estudios. Dicha Comisión, integrada por los doctores Florentino Castellanos, Cristóbal Echeverriarza y Joaquín Campana, posteriormente sustituido por el Dr. Pedro Somellera, presentó un reglamento de estudios secundarios y superiores que fue aprobado por decreto de 22 de febrero de 1836 y 7 de junio de 1837.

En la que dio en llamarse “Casa de Estudios Generales” —cuyos cursos se iniciaron el 6 de marzo de 1836, la enseñanza secundaria estaba representada por las cátedras de latinidad, filosofía y matemáticas, impartidas respectivamente por los abogados argentinos Ambrosio Velazco y Alejo Villegas y el taquígrafo catalán Joaquín Pedralbes; la superior, a su vez, estaba representada por las cátedras de derecho civil y de teología, regidas por el Dr. Pedro Somellera y Fray José Benito Lamas.

A instancias de Oribe, Larrañaga volvería a ocuparse en 1837 de sus proyectos de enseñanza superior, esta vez para elaborar una ley orgánica universitaria que permitiera dar cumplimiento a la ley de 1833. Para ello, el sacerdote oriental se dirigió a su cofrade, el Dr. Mateo Vidal, residente en Buenos Aires,

quien le remitió un plan inspirado en la estructura de la Universidad de Charcas, donde se había graduado y especialmente, en la de Buenos Aires, cuya ley orgánica consideraba la más adecuada, tanto por los modelos al que se remitía, como por su ajuste a "las luces del siglo".

Pese al estallido de la guerra civil, cuando las milicias de Rivera ganaban la campaña y amenazaban la capital, el presidente Oribe, teniendo en cuenta que se habían cumplido las exigencias de la ley de 1833, pues se hallaban en ejercicio cinco de las cátedras por ella establecidas, dictó el decreto del 27 de mayo de 1838, que ordenaba: "Queda instituida y erigida la Casa de Estudios Generales establecida en esta capital con el Carácter de Universidad Mayor de la República, con el goce de fuero y jurisdicción académica que por este título le compete". Y al día siguiente, elevaba a las Cámaras un proyecto de ley orgánica, en cuyo mensaje expresaba que se habían tenido en cuenta "las disposiciones vigentes en las Universidades de Buenos Aires, Viena, Pavia, Francia y Reino Unido de Inglaterra". Según este proyecto de ley, los estudios universitarios eran ordenados en cuatro departamentos: ciencias filosóficas, que comprendía lenguas (latín, francés e inglés), filosofía, matemáticas, mecánica, física, historia natural y economía política; ciencias médicas, que abarcaba anatomía fisiológica, higiene, patología y clínica médica, historia natural médica, farmacia, obstetricia y medicina legal; ciencias jurídicas, con derecho de gentes y civil, y ciencias sagradas, que se integraba con teología dogmática, moral y derecho canónico. Como se advierte este plan de estudios de Larrañaga, concedía particular preferencia a las ciencias físico-naturales y médicas tanto en los cursos preparatorios como en los superiores y es evidente la despreocupación por los estudios humanísticos e históricos, lo que demuestra la gravitación en la materia de las ideas europeas de la época.

"En verdad el decreto de Oribe —dice Ariosto Fernández— podría ser considerado como el decreto fundacional de la Universidad Mayor de la República. Pero razones imperiosas impidieron su "ejecución", como estaba expresamente dispuesto en el artículo 3º. En efecto, días después —el 7 de junio— el General D. Fructuoso Rivera derrotaba a los ejércitos gubernistas en la decisiva del Palmar, luctuoso acontecimiento que extremó la grave crisis política que desde

1835 convulsionaba al país, haciendo fracasar la Constitución y erección efectiva de nuestra Casa de Estudios". Y agrega el autor citado: "no fue aquella, por cierto, la última disposición del gobierno de Oribe, tendiente a estimular los 'afanes literarios' de la juventud. Con fecha 11 de junio de 1838 promulgaba la ley que establecía la 'Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia', instituto docente de cultura superior en el cual los alumnos que hubiesen conquistado sus grados con sujeción al reglamento de estudios, estaban habilitados para recibirse de Abogados". Derrocado el gobierno legal en noviembre de 1838, por la intervención francesa y las fuerzas "coloradas" y "unitarias" de Rivera, desaparecieron las cátedras de la Casa de Estudios, que fueron reinstaladas en Montevideo el 25 de mayo de 1839.

Pero es entonces cuando irrumpe la llamada "generación romántica" del 40. A los contetúlicos del "Salón Literario" de Marcos Sastre y a los redactores del quincenario "La Moda", de 1837-38 —principalmente Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutiérrez— y a los miembros de la "Asociación de Mayo", presidida por Esteban Echeverría, que importara en 1830 la nueva corriente, con resonancias saintsimonianas y el reflejo de las "tres gloriosas jornadas" de julio de 1830 en París, que consagrarían en el Trono al aburguesado Felipe de Orleans en hombros de los exaltados liberales franceses, responde en Montevideo, "El Iniciador", bajo la dirección de Andrés Lamás y del argentino Miguel Cané, el 15 de octubre de 1838.

En el prospecto de "El Iniciador", redactado por Lamas, éste formula el programa de la nueva generación: "Dos cadenas nos ligaban a España: una material, visible, ominosa; otra no menos ominosa, no menos pesada, pero invisible, incorpórea, que como aquellos gases incomprensibles que por su sutileza lo penetran todo, está en nuestra legislación, en nuestras letras, en nuestras costumbres, en nuestros hábitos, y todo lo ata, y a todo le imprime el sello de la esclavitud, y desmiente nuestra emancipación absoluta. Aquella, pudimos y supimos hacerla pedazos; ésta es preciso también que desaparezca si nuestra personalidad nacional ha de ser una realidad, aquélla fue la misión gloriosa de nuestros padres, ésta es la nuestra". "Hay nada menos que conquistar la independencia inteligente de la nación, su independencia civil, literaria, artística, industrial; porque las leyes, la sociedad, la literatura, las artes. la

industria deben llevar como nuestra bandera, los colores nacionales y ser, como ella, el testimonio de nuestra independencia y nacionalidad".

Y en el último número, del 1º de enero de 1839, se reproducía la "Profesión de Fe" o "Creencia" redactada por Esteban Echeverría para la "Asociación de Mayo" organizada en Buenos Aires al disolverse el "Salón Literario", que habría de llamarse después "Dogma de Mayo" o "Dogma socialista". En el "Dogma", su autor afirma que "Dios es centro y periferia de nuestra creencia religiosa y el Cristianismo su Ley". Observa el cristianismo del pueblo y no quiere darle la espalda, sino "depurarlo", "iluminarlo". Eso lo considera fundamental, pues entiende que el cristianismo es esencialmente "civilizador y progresivo", "la religión de las democracias". Entiende que la religión es el pacto de la "conciencia" y Dios, es una religión de la "interioridad", de la "libertad" y el Evangelio ante todo ley moral de la conciencia y de la razón.

"El "evangelismo" de Echeverría —dice en su acertado análisis Methol Ferré— es moral, deja de ser "teológico", y si el pueblo acepta lo "sacramental", lo "sensible", el "culto", la "exterioridad", es porque está más cercano a su nivel, pero éste debe depurarse, hacerse personal e íntimo. De tal modo, Echeverría formula una 'religión natural' con atavíos cristianos, vaciándolos de su contenido de Revelación "sobrenatural", disolviendo la institución Iglesia como comunidad visible, encarnada. Así, no hay lucha contra el catolicismo, sino que más bien se lo considera una etapa "inferior", grosera, de una religiosidad depurada superior, puramente "deísta" y en que Jesús no es el Cristo, sino el máximo ejemplo "moral" de esa ley divina de la conciencia. Esta visión exclusivamente moral del cristianismo será la característica del pensamiento dominante en nuestras "élites" intelectuales en la segunda mitad del siglo XIX. En realidad, el rasgo de la generación romántica fue de un "espiritualismo" conciliador, al que le seguirá, luego de la década del 60, un espiritualismo combativo: es ya el choque frontal con la Iglesia católica.

Esos acontecimientos políticos que conducirían a los "tiempos revueltos" de la Guerra Grande, harán de Montevideo una ciudad cosmopolita, donde según el mismo Lamas de "El Iniciador", ahora Jefe Político y de Policía, en 1843 residían 31.189 habitantes, en una proporción de "dos y medio

argentinos, entre tres americanos, un africano, quince europeos y once montevideanos". El conflicto, por lo demás, serviría para poner de relieve la sustancial antinomia económica del país: la "ciudad-puerto" y la "pradera". En la primera —mercantilista, cosmopolita, romántica, pero "liberal"— el sector del patriciado que prefirió la divisa "colorada" para definir con ella una actitud de predominio y usufructo exclusivo de las rentas derivadas del comercio exterior, antes que someterse a la austera "neutralidad" de Oribe, gestó toda una estrategia, tendiente a consolidar la relación perpetua de dependencia con los proveedores y clientes ingleses y franceses —luego con el Brasil— que le garantizara su posición de privilegio en el comercio de tránsito del Río de la Plata. En la segunda —productora, criolla, tradicional— en vez, fueron los patricios "blancos", de mentalidad industrial, principalmente saladeristas, los intérpretes de una política "nacionalista", reacia a la dependencia externa, en vista de una solidaridad americana, que respondía adecuadamente a la ubicación de sus mercados de exportación —Brasil y Cuba— y al estilo vital de los jinetes de la ancha pradera platense y sudatlántica.

También la Iglesia siguió la división política en dos campos con la división de sus autoridades: Larrañaga residía del lado del Cerrito y en Montevideo, quedó como Provisor Eclesiástico Delegado, el Pbro. Lorenzo Fernández.

Será en Montevideo —la ciudad sitiada y convertida en el reducto del "universalismo"— donde tendrá lugar el primer enfrentamiento de estilos espirituales, que protagonizarán jesuitas y protestantes liberales. En efecto: en 1844, los Padres de la Compañía, de regreso en el país desde 1840, habían instalado una escuela para niños de las familias emigradas de la campaña, que contó con el apoyo de importantes prohombres del gobierno de "la Defensa" y de acaudalados residentes, entre otros Samuel Lafone, uno de los dueños financieros de la plaza e impulsor de las intervenciones inglesas de 1845, ligado también a la "Sociedad Bíblica" de Edimburgo. Este promovería, precisamente, la difusión entre los alumnos de las Biblias editadas por los protestantes de Edimburgo, lo que levantó la oposición del Director de la Escuela, el Padre Francisco Ramón Cabré, quién solicitó al Pbro. Fernández su intervención. En ese momento se publicaba, por lo demás, la encíclica de Grego-



rio XVI condenando las Sociedades Bíblicas. A pesar del apoyo del poderoso Ministro de la Guerra, Melchor Pacheco y Obes a Lafone, el Provisor Fernández hizo desatar una campaña pastoral contra las actividades de la Sociedad Bíblica. Se expresaba en ella que no se trataba de ocultar a los fieles los libros sagrados, sino de evitar su distribución sin las anotaciones y explicaciones católicas. La agitación fue grande y hubo hasta una "quema de Biblias", sin duda el más violento acto anti-protestante de los católicos que se conozca en el país. Pero era, como se verá, una efímera "victoria"; el proceso de "secularización" proseguiría y el incidente quedaría muy fresco en la memoria de los "espiritualistas" doctores del patriciado montevideano como un síntoma de "oscurantismo" regresivo...

Por ello, en 1847, y para enfrentar al cada vez más prestigioso establecimiento jesuítico de enseñanza, el "Colegio Oriental de Humanidades", el sacerdote argentino José Luis de la Peña, —intimo del Ministro de Gobierno, Dr. Manuel Herrera y Obes, hijo del Dr. Nicolás Herrera, brillante líder del "liberalismo" del patriciado fundacional de la República— fundó el "Gimnasio Nacional". Poco después, el instituto de la Peña era oficializado, concediéndosele el usufructo de la llamada "Casa de Ejercicios", ubicada en la intersección de las calles de San Carlos y recientemente denominadas por el Jefe Político Andrés Lamas, de "Sarandí" y "Maciel".

La Compañía había ocupado el local desde su retorno, sito en un terreno donado en 1803 por Juan Francisco García de Zúñiga y su esposa para la erección de una Capilla, quienes se habían reservado el patronato de dicha capellanía y habían fijado la condición de la retroversión del predio a su patrimonio o al de sus descendientes, siempre que se modificara el destino del mismo. A raíz del Sitio, el gobierno de Montevideo había dispuesto que la finca fuera ocupada por familias menesterosas venidas de extramuros, sin que patronos ni jesuitas protestaran por la medida, dada la provisoriedad y carácter de la misma. Pero el 24 de enero de 1849, el Provisor Fernández solicitó del gobierno el reintegro del edificio —que ya había sido desocupado por sus ocasionales habitantes— para volverlo a su originario destino religioso y también para sede del "Colegio Oriental de Humanidades". Dos días después los jesuitas ocupaban, de hecho, la Casa, en cuya refacción y ampliación habían invertido

ya alrededor de cinco mil pesos tomados en préstamo.

A pesar de las promesas favorables de Joaquín Suárez, las autoridades responderían al Pbro. Fernández, que "el gobierno ignoraba los títulos en que se fundaba el patronato alegado" y reclamaba la remisión de los antecedentes para resolver. El mismo día —29 de enero de 1849— en que los antecedentes eran elevados al gobierno, Suárez y Herrera y Obes dictaron tres resoluciones: por la primera, declaraban que no se accedía a la solicitud del Provisor, "por ahora"; un oficio a la Peña, manifestándole que "en virtud de hallarse disponible la "Casa de Ejercicios", se lo hacía saber para que trasladase a ella aquel establecimiento"; y una orden al Jefe Político de la Plaza, "para que auxilie para aquella traslación con todo cuanto esté en sus facultades, a fin de que tenga lugar en el día y del modo más económico, dando desalojo inmediato a los que habiten la casa".

"De todo ello resultó que los P. P. Jesuitas fueron desalojados de la Casa de Ejercicios —comenta Alfredo R. Castellanos— con abierta violación, no tan sólo de los derechos de sus legítimos Patronos y las prerrogativas eclesiásticas del Sr. Provisor Eclesiástico —que estos dejaron clara y firmemente establecidos— sino despojando a sus ocupantes de toda instancia legal que amparase su derecho de tales, puesto que fueron obligados a salir de allí en el mismo día, lo que hicieron cediendo al imperativo de la fuerza ejercida mediante un procedimiento policial con carácter intimatorio". Así fue como el "Gimnasio" del Dr. Peña ocupó el referido local, cuyo establecimiento, a mediados del mismo año, recibió una nueva organización bajo el nombre de "Colegio Nacional", con presupuesto a cargo del Erario público y con la Peña, como Rector...

Todo este proceso no era, en verdad, otra cosa que la primera parte de ejecución de un plan más vasto, concebido por el ministro de Gobierno Dr. Manuel Herrera y Obes y el presbítero de la Peña: monopolizar la enseñanza para el Estado e instalar la Universidad. En ese espíritu había sido creado, por decreto del 13 de setiembre de 1847, el "Instituto de Instrucción Pública", con los cometidos de "promover, difundir, uniformar, sistematizar y metodizar" la enseñanza, en especial la primaria; autorizar o negar la apertura o continuación de todo establecimiento de enseñanza; y reglamentar las condiciones de su existencia. Pocos meses des-

pués, recibían aprobación oficial la Carta Orgánica y el Reglamento proyectado por el propio Instituto, regido como presidente por el ministro Herrera y Obes, vice presidente, de la Peña y como secretario por Don José G. Palomeque. El 14 de julio, concretado el proceso, Joaquín Suárez y Herrera y Obes suscribían un decreto con el siguiente texto: "En virtud de lo dispuesto en la ley del 11 de junio de 1838 y decreto del 27 de mayo de 1838, el Poder Ejecutivo acuerda y decreta: Art. 1º La Universidad de la República se inaugurará e instalará solemnemente el día 18 del corriente".

Inaugurada en el local de la ex "Casa de Ejercicios", el 18 de julio de 1849, nuestra Universidad guardaba, apenas, por el carácter eclesiástico de su Rector, el único nexo de vinculación histórica con las Universidades hispano-americanas, de constituciones ampliamente independientes del Estado y celoso fuero propio, según el modelo de Salamanca y Valladolid. Pero toda su organización era la de la Universidad napoleónica, concebida como un servicio del Estado con los propósitos y fines totalizadores que ya habían inspirado la creación del Instituto de Instrucción Pública. Fundamentando esta concepción, diría, en oportunidad, Manuel Herrera y Obes: "Deplorando como siempre he deplorado los males y desgracias públicas de que he sido testigo, alcanzando a ver que su origen está en esa úlcera cancerosa que nuestra sociedad lleva en su seno como fruto de más de trescientos años de vasallaje colonial y cuarenta de la más espantosa y desenfrenada anarquía y ansioso de encontrar el medio eficaz de poner término a tanto sufrimiento y tanta calamidad, toda mi atención se ha concentrado al fin sobre la educación, como el único poder capaz de operar ese fenómeno, removiéndolo el peso descomensurable de las hábitos y de las costumbres. La creación pues de la Universidad y demás creaciones a que he propendido en el interés de sistematizar y difundir las instrucciones primaria y científica, parte de un pensamiento fijo que preside a mis creencias políticas".

Una Comisión integrada por Lorenzo A. Fernández, Luis J. de la Peña, Esteban Echeverría, Fermín Ferreira, Alejo Villegas, y José G. Palomeque, presentó el 28 de setiembre de 1849 un proyecto de reglamento para la Universidad, que recibió aprobación por decreto del 2 de octubre subsiguiente.

Siguiendo el clásico modelo francés adop-

tado por la Universidad Rivadaviana, este reglamento establecía: "La Universidad de la República abraza toda la enseñanza pública que en esta se da, y se divide en enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza científica y profesional". De hecho la enseñanza primaria vino a gozar de autonomía técnica, ya que su dirección correspondía, exclusiva y directamente, al "Instituto de Instrucción Pública", que también tenía a su cargo la Escuela Normal, para la formación de maestros, creada por decreto gubernativo del 16 de julio de 1849. Sujeta a este régimen continuará la enseñanza primaria dentro de la Universidad hasta 1875, cuando la supresión del Instituto anticipa su autonomía administrativa, sancionada, en definitiva, por el decreto-ley de Educación Común de 1877.

Los estudios secundarios y la enseñanza científica y profesional fueron, por lo tanto, el verdadero almacén institucional de la Universidad de 1849, robustecido por los posteriores reglamentos de 1875 y 1908.

El plan de estudios secundarios abarcaba latín, francés, inglés, estudios comerciales, físico-matemáticas, filosofía y retórica, a las que se agregaban nociones de historia nacional y de los principios consagrados en la Constitución de la República. Latín, filosofía y matemáticas eran las materias básicas de estos estudios que propiciaban por la vertiente del idioma, la información de la cultura clásica; a través de físico-matemáticas, el contacto con las ciencias exactas; la filosofía, como base y orientación de la mentalidad del adolescente. La retórica, nunca llegó a dictarse independientemente, permaneciendo incorporada, al programa de filosofía, al que se adosaron asimismo los postulados del liberalismo sustentados por la Constitución de la República. La historia nacional, que se agregaba al 2º año de filosofía junto con la retórica, no llegó a dictarse... dos idiomas modernos —francés e inglés— completaban el plan.

Dentro del plan de estudios secundarios, se organizaba un curso especial de estudios comerciales. Era el modesto comienzo de una futura escuela de comercio, inspirada en la Ley Larrañaga, acorde en este sentido con las exigencias del mercado montevideano, puerto de intenso tráfico en momentos en que fluía la inmigración europea y se incrementaba el intercambio con Francia e Inglaterra a raíz del bloqueo impuesto a Buenos Aires. Pero los estudios comerciales no pasaron del plan, a pesar de algunos intentos

que posteriormente llevaron a cabo los hermanos Pedralbes, quedando esa enseñanza supeditada a instituciones privadas hasta fines del siglo.

La enseñanza científica y profesional se dividía en cuatro Facultades: de Ciencias Naturales, de Medicina, Cirugía y Farmacia; de Teología; y de Jurisprudencia. La primera, donde se impartiría la enseñanza de las matemáticas trascendentales y el dibujo, agricultura, botánica, navegación y arquitectura, no llegó a instalarse, creándose tan sólo años después un aula de náutica, temprano antecedente de la Escuela Naval.

Cinco años abarcaba el extenso programa de la Facultad de Medicina, que no vería su iniciación hasta 1876.

La de Teología, se reducía a un breve plan de cuatro asignaturas: teología dogmática, teología moral, derecho canónico y la historia eclesiástica. Recién en 1859 las autoridades universitarias promoverían la creación de la cátedra de Teología, encarada como base y principio de la respectiva Facultad, obteniéndose del gobierno la designación como catedrático del Dr. Antonio María de Castro. Pero dos meses después era suprimida, por la falta absoluta de alumnos. Cuatro años después, nuevos requerimientos lograron incorporar el aula de Derecho Canónico e Historia Sagrada al presupuesto de la Universidad y en enero de 1864, solicitaban matrícula los dos primeros alumnos, presbíteros Irazusta y Suárez, para concurrir al aula de Francisco Magesté.

Por último, para la de Jurisprudencia, con un ciclo de tres años, se establecía el estudio de derecho civil, derecho mercantil, derecho público y de gentes y economía política. Y esta también demoraría en organizar sus aulas, en forma completa, durante varios años...

La administración de la Universidad se confió a un Rector, un Vice y un Consejo Universitario, integrado por los miembros fundadores del Instituto de Instrucción Pública, los catedráticos y presidido por el Rector. Se creaba, además, la Sala de Doctores cuyas funciones consistían en asistir a las colaciones de grados y decidir por votación las elecciones de Rector y Vice. Eran miembros de esta Sala, los integrantes del Consejo Universitario, los catedráticos y los graduados —doctores, licenciados y bachilleres.

La designación de los catedráticos correspondía al Consejo Universitario, condicionada a la aprobación del Gobierno, siendo también de competencia de aquel órgano la fa-

cultad de confeccionar reglamentos internos, proponer al Poder Ejecutivo modificaciones de planes, adiciones o supresiones de cátedras, todo supeditado a la ulterior aprobación oficial.

Desde el campo sitiador, la instalación de la Universidad dentro de la plaza sitiada fue considerada en un editorial de "El Defensor de la Independencia Americana", como una "farsa" destinada por el gobierno de "la Defensa" a exhibir ante las naciones extranjeras una vistosa divisa de cultura. "El modo, el tiempo, y otras circunstancias de su erección, junto con otros antecedentes relacionados con este asunto, concurren a demostrar que la institución de la Universidad fue concebida y llevada a ejecución por el Ministerio de Negocios extranjeros del gobierno salvaje unitario, con vista al exterior y destinada al uso de su diplomacia... Han querido que se creyese, o a lo menos que se dijese en público, por todas partes, que son ardientes protectores de las luces, que bajo su dirección ha hecho y está haciendo grandes progresos la República; y que nosotros, por el contrario, somos unos bárbaros, partidarios feroces del oscurantismo".

Pero el gobernante que había promulgado el decreto y la ley de 27 de mayo y de 11 de junio de 1838, por cuyas disposiciones se instituyeran la Universidad Mayor de la República y la Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia, respectivamente, no había olvidado, en medio de las graves circunstancias de la guerra civil y de defensa de la soberanía americana frente al intervencionismo anglo-francés, aquellos objetivos de cultura superior.

Con la minuciosidad y dedicación a los asuntos de gobierno que le era característica, Manuel Oribe gestionó y obtuvo de don Manuel Basáñez, la donación de un terreno para edificar en él, lo que llamaría en su activa correspondencia de la época, la "Universidad, Seminario o Colegio", sito en el lugar señalado en la "Villa Restauración", (actual Unión) según el plano trazado por el Topógrafo e Ingeniero oficial, Gral. José María Reyes. La donación se concretó el 20 de octubre de 1847, por escritura de esa fecha, según la cual el terreno constaba de treinta varas de frente al este y cincuenta de fondo. El local —cuyos planos debió diseñar, muy probablemente el maestro constructor catalán Fontgibell y que constituye actualmente la parte central del "Hospital Pasteur"— concluido hacia fines de agosto de 1850, estaba "compuesto de dos Cuerpos de

casa con treinta y seis piezas de azotea am-  
bas, un mirador de tres altos, dos letrinas,  
seis piezas bajas de bóvedas, seis piezas se-  
cretas con dos zaguanes, dos grandes aljibes  
y además dos mil setecientas ochenta y ocho  
varas de terreno adyacente, formando un to-  
do estas con aquellas de siete mil trescien-  
tas veinte y cuatro varas cuadradas, lindan-  
do por el citado frente calle pública por me-  
dio con Don Norberto Larravide, por el fon-  
do con la Plaza, por el costado del Sud y el  
del Norte con calles públicas". El instituto  
debió llevar oficialmente el nombre de "Co-  
legio Oriental". Así consta de un borrador de  
la inscripción a grabarse en su frontispicio:  
"Colegio Oriental. Instituido bajo los auspi-  
cios del Exmo. Sr. Presidente de la Repúbli-  
ca, Dn. Manuel Oribe en el año de 1849".

Mientras se iba realizando la construcción  
del edificio —que supervisaba personalmente— Oribe había consultado al viejo patrio-  
ta, Tomás Diago, acerca de los catedráticos  
españoles carlistas de la Universidad de Cer-  
vera, emigrados en Francia, con el ánimo de  
obtener su contratación para la Universidad  
Nacional; y obtenido donaciones de biblio-  
tecas y útiles con el mismo fin. Pero las  
circunstancias de la época frustrarían su ele-  
vado propósito, viniendo a servir el nuevo  
local para la instalación de una Academia  
Teórico Práctica de Jurisprudencia, a partir  
de su habilitación en 1850.

A principios de 1848, el Superior Tribunal  
de Justicia, en efecto, se había dirigido al  
Presidente Oribe solicitando la instalación de  
la Academia. Demoró el gobernante en con-  
testar el oficio hasta el 23 de noviembre de  
1849, en el que manifestaba que "atendien-  
do lo dispuesto por la ley de 11 de junio  
de 1838 y teniendo en vista los deseos ma-  
nifestados por el Superior Tribunal de Ape-  
laciones en 21 de enero del año pasado so-  
bre el establecimiento de la Academia Teó-  
rica-práctica de Jurisprudencia y la solici-  
tud de algunos jóvenes que han hecho sus  
estudios de derecho, pidiendo la institución  
de la expresada Academia, el Gobierno ha  
dispuesto suministrar el local y demás nece-  
sario para que sea establecida tan pronto co-  
mo fuere posible". El Tribunal procedió, en-  
tonces, por acordada de 30 de enero de 1850  
a la aprobación del respectivo Reglamento  
de la Academia, siendo con muy pocas va-  
riantes, copia fiel del que regía para el or-  
ganismo montevidense instalado en 1839.

El mismo día se designaron los directivos  
de la Academia, con Francisco Solano de An-  
tuña, como Director; Joaquín Requena, Pre-

sidente; Jaime Estrázulas, Vice; Ambrosio  
Velazco, Fiscal; José Mones Roses y Benito  
Baena, censores; Octavio Lapidó, secretario;  
José María Silva, prosecretario y Antonio Pé-  
rez, tesorero, "estos tres últimos con calidad  
de interinos, hasta que se verifiquen los exá-  
menes". El 4 de marzo de 1850 iniciaría sus  
sesiones la Academia. En el acto, entre otros  
conceptos, expresó el Director Antuña: "Que  
abogue o juzgue el letrado, su único objeto  
es siempre la Justicia; y la Justicia es uno  
de los atributos de Dios. Sin justicia no hay  
libertad, ni bienestar posible: no hay seguri-  
dad para los hombres, no la hay para los  
bienes individuales ni públicos. La sociedad  
de donde haya desaparecido la justicia vive  
en continua zozobra, en perpetua alarma; y  
esta vida es semejante al sueño pavoroso del  
reo, que aguarda por instantes su sentencia".  
"Pero no penséis —dijo más adelante— que  
el nombre de Abogado competa al que con  
título de tal hace un uso infame de sus estu-  
dios y talentos, para hacerse cargo de todo  
género de causas justas o injustas; ni a los  
que se afanen en torcer la letra y espíritu de  
la Ley, cegados por un vil interés. Estos hom-  
bres no son Abogados, no son sacerdotes de  
la Justicia, como no es sacerdote de Jesu-  
cristo el que reniega del Evangelio: son la-  
drones en acecho de las fortunas de todos  
los individuos y son en todas partes la des-  
honra del Foro y el oprobio de su País".

Por cierto, que esta concepción, que hun-  
de sus raíces en la mejor tradición hispá-  
nica de la función social de la abogacía, con-  
trasta claramente con el liberalismo a ul-  
tranza de Santiago Vázquez, que inspirara  
el decreto de Rivera de 4 de enero de 1839,  
por el que se otorgaba la más amplia li-  
bertad de ejercicio profesional a los Aboga-  
dos extranjeros, que podían incluso ser lla-  
mados a suplir a los Jueces (!) siendo ma-  
triculados, mediante la exhibición del título,  
comprobación de identidad y posesión del  
idioma, todo fundado en la universalidad de  
la inteligencia...

La Academia de Jurisprudencia de la Vi-  
lla Restauración, interrumpió bruscamente  
sus tareas el 26 de setiembre de 1851, des-  
pués de ciento cuarenta y cuatro sesiones.  
Terminada la Guerra Grande, Antuña haría  
entrega de su Archivo, al Presidente de la  
Academia de Montevideo, Dr. Estanislao Ve-  
ga, cuyos materiales se conservan hoy en el  
de la Universidad de la República.

Concluida la Guerra Grande, y "a partir  
de entonces, —expresan acertadamente Od-  
done y Paris de Oddone— paulatinos contin-

gentes migratorios proveen la mano de obra que requieren las faenas de saladeros y graserías, estiba y cabotaje, en un movimiento que promueve cierta expansión de la ciudad-puerto, puntualmente ligada a los mercados europeos por las primeras líneas regulares de veleros de la "Mala Real Inglesa".

"La burguesía montevideana de las décadas siguientes al medio siglo venía definiendo su contorno social en las ocupaciones que le fueron más típicas: el almacén por mayor, el registro de importación, la especulación inmobiliaria y financiera, los diversos ramos menores del comercio y los destinos burocráticos ya promisorios, que se acrecentaban al amparo del crecimiento administrativo del aparato estatal. Las nuevas relaciones económicas apuntaban a la modificación de las estructuras sociales tradicionales: sobre el conglomerado patricio de las viejas familias, los sucesivos aportes migratorios echaron las bases de una incipiente clase media, cuya heterogénea procedencia había sido tan repetidamente señalada por Lamas, Sarmiento, o los viajeros de la época".

"Los patrones culturales, a falta de una vigente tradición nativa, fueron conformándose a imagen de esa burguesía —criolla y también extranjera— que consolida su prestigio social instalándose o influyendo en los elencos dirigentes del país, convirtiéndose en árbitro de ideas políticas, modas literarias y escuelas filosóficas de invariable cuño europeo".

"Algunos motivos circunstanciales ya señalados determinaron en 1849 la instalación de la Universidad: enfrentamiento de la masonería con el "jesuitismo", fundamentalmente, disputándose el monopolio de la enseñanza; por otra parte, necesidad del gobierno de la Defensa de promover en los hechos la causa de la "civilización", para así, atraerse la alianza europea, francesa sobre todo; así mismo, la presencia de un calificado núcleo de profesionales argentinos exiliados dio favorable ocasión a la empresa. Pero también gravitaron requerimientos menos circunstanciales pero igualmente perentorios: la burguesía portuaria montevideana necesita formar sus cuadros profesionales, liberándose del costoso mantenimiento de estudios cursados en Europa o Buenos Aires; igualmente procura a través del título universitario un valimiento moral e intelectual que será decisivo para tentar fortuna, honores y carrera política. Una buena parte de los cuadros estudiantiles secundarios de la Universidad se integraba con jóvenes proce-

dentos de la pequeña clase media que se beneficiaba de las bajas matrículas de la institución oficial. Se persigue sobre todo la práctica de idiomas (las aulas concurridas son las de inglés y francés) y el aprendizaje de las matemáticas elementales como vía de acceso a los empleos que requiere el comercio. Las listas de matrícula, a lo largo de este período, constatan también en los cursos superiores de abogacía la presencia de este numeroso sector estudiantil, que alterna con los apellidos patricios y que frecuentemente costea sus propios estudios compartiendo las horas de clase con el trabajo en la oficina, el registro, el bufete o el mostrador".

"Así, pues, privada la Universidad de tradiciones culturales propias, sin contar con la apariencia de un discreto edificio, el desamparo material en que desenvolvió sus primeros tiempos hizo de ella una institución despojada de ostentación formal y de ascendiente académico. Insurgió por el contrario, y quizá tales circunstancias ayudan a explicarlo, como un centro abierto a ideologías de avanzada que acogió, discutió y adoptó, asumiendo por momentos la expresión de toda la cultura nacional que trataba de asimilar —a veces sin la necesaria adecuación— las escuelas y corrientes del pensamiento especulativo y científico francés y anglo-sajón".

La optimista visión de los fundadores, concluida la fase de instalación, que nominalmente presidiera el primer Rector, Presbítero Lorenzo A. Fernández, pareció confirmarse en 1851, con el Rectorado de Manuel Herrera y Obes. El crecimiento vertical de la población estudiantil en la sección de estudios secundarios —única que hasta entonces había funcionado— y la inauguración de la cátedra de jurisprudencia anticipaban un rápido florecimiento. A instancias del nuevo Rector, el gobierno promulgó un decreto por el cual, a partir del 1º de marzo de 1851, no serían válidos los estudios secundarios (o preparatorios, como también se les llamaba) cursados fuera de la Universidad Mayor con miras a la obtención de grado en carreras profesionales. Este privilegio monopolista ganado por la Universidad y ampliado con la exención del servicio de las armas para quienes cursaran estudios en la misma, vino a favorecer el aumento de estudiantes universitarios.

Sin embargo, entre 1851 y 1852, la afluencia estudiantil había mermado a casi la mitad y sólo la enseñanza primaria parecía mantener una vida latente, con ramificaciones en los pueblos del interior y ampliada

en Montevideo al trasladarse el Colegio Nacional a la rebautizada "Villa Restauración" del gobierno de Oribe, con el nombre de "Unión". Cuando a mediados de 1852, desembarcó en Montevideo, Amadeo Jacques, profesor de filosofía y maestro de la Escuela Normal de París, militante republicano de 1848, con un revolucionario material para la enseñanza de las ciencias físico-naturales, la Universidad languidecía. — El maestro francés, movido por su arraigada vocación, presentó un vasto plan educacional al gobierno oriental, donde se formula una severa crítica del plan de estudios vigente de elemental inadecuación a las condiciones socio-económicas del país. Y agregaba: "Entre los hombres de pensamiento y los que sólo actúan por sus brazos es necesario exista una clase intermedia, apta para la dirección práctica; y si esa clase es necesaria, también debe serlo el funcionamiento de los estudios para formarla". Sus ideas para crear un establecimiento politécnico, en el que se enseñarían física y química elementales, adaptables al cultivador de los productos del agro, al artesano, al industrial, y al comerciante; un curso de mecánica práctica, conectado con las tareas rurales e industriales y cursos de aritmética y geometría aplicadas, útiles para el comercio, la teneduría de libros, operaciones de banco y cambios, se estancaron entre las carpetas legislativas. Jacques dictó, entre tanto, un curso gratuito en la Universidad sobre física y química experimentales, abandonando el país a mediados de 1853.

Entretanto, los estudios secundarios prosperaban en el Colegio Nacional de la Unión, impulsados por su Vice-Rector Isidoro Fernández y el regreso al país, de de la Peña, que se reincorporó a sus cátedras de filosofía y matemáticas. Se plantearía, entonces, una reforma de los planes de estudio y afines de 1854, el Rector del Colegio, Dr. Antonio María de Castro, elevaba una solicitud en tal sentido. El gobierno envió en consulta, a la Universidad un proyecto de decreto reivindicando el carácter oficial de los estudios del Colegio. En febrero de 1856 era investido con el rango de "Universidad Menor de la República", lo que provocó una airada protesta del elemento doctoril en las Cámaras y de la propia Universidad Mayor, que veían amenazado su monopolio educacional...

Pero la Universidad no lograba consolidarse. "La Universidad se derrumba —escribía en 1857 al Rector, el secretario Palomeque— la enseñanza sigue atendida por el des-

interés de los profesores, pero los empleados abandonan sus puestos porque no se les paga". Y el Rector, en su Mensaje a la Sala de Doctores del mismo año, expresaba: "...el plan de estudios universitarios es un anacronismo que las más notorias inconveniencias del país, urgen para que desaparezca lo más antes"... Y en el Mensaje de 1859: "Tal como hoy existe, la Universidad apenas conserva el nombre y no hace más que prestar fuerza y medios para su propia destrucción... Las aulas son cursadas por 16 alumnos en Derecho; en filosofía, 9; en matemáticas, 9; en latinidad, 9; en química, 7; y en idiomas vivos, 26".

La enseñanza secundaria, en cambio, florecía en varios institutos privados: el muy prestigioso de los Padres Escolapios, bajo la dirección de Pedro Giralt y Joaquín Riba; el "Liceo Montevideano", de José María Cordero y Cayetano Ribas; entre los extranjeros, era preferida la "Escuela Británica", dirigida por Guillermo Rao. Alcanzaría rango destacado el Colegio de los Padres Jesuitas, en la villa de Santa Lucía, que según un decreto del Presidente Gabriel Antonio Pereyra reconocía como universitarios sus cursos, siempre que los exámenes fueran presididos por delegados de la Universidad y profesores del Colegio. Pero al dejar de funcionar en 1857, un nuevo decreto lo restableció y les acordaba a sus profesores "la más absoluta libertad de enseñanza y completa independencia de todo cuerpo literario", con la única limitación de que los alumnos que aspiraran a grados universitarios debían rendir las pruebas exigidas por las disposiciones oficiales.

La enseñanza pública primaria hallábase reducida a dos escuelas en la Aguada, dos en el Cordón y dos en la Unión. En el Interior, funcionaban algunas más. En cambio, en Montevideo había 38 establecimientos privados.

Todo el proceso educacional que hemos descripto había transcurrido en un clima de ambigua conciliación entre el "espiritualismo" del patriciado doctoral, hacedor de la Universidad y el catolicismo tradicional.

Pero el conflicto pronto iba a estallar. "Por un lado, en filas católicas se hace sensible la influencia intelectual de Jaime Balmes, —dice Meihol Ferré— quien aún la tradición Jesuita de Suárez con muchos elementos del eclecticismo filosófico de Cousin, pero ya en dirección polémica. Por otro lado, y eso es lo más importante, culminaba el movimiento de la Iglesia Católica hacia su cen-



tro en el Papado, que venía gestándose desde 1820. El punto de ruptura se inaugura oficialmente en julio de 1856 con el nuevo Vicario Apostólico, el viejo José Benito Lamas quien dirige a los fieles y al clero un comunicado recordando la prohibición de la Masonería por la Iglesia. Es el comienzo de la quiebra de la difusa frontera que había existido entre la Masonería y la Iglesia Católica en el Uruguay. Hasta ese momento, sus aguas habían corrido mezcladas y más o menos pacíficas, salvo algunas incidencias sordas. La vuelta de los jesuitas era el indicio del reforzamiento de las relaciones directas entre Roma y las Iglesias locales. Por eso el conflicto se centra otra vez en los jesuitas".

El presidente Pereira, que había habilitado tan ampliamente el colegio jesuita de Santa Lucía, que además de sus funciones como centro de estudios secundarios, perseguía la finalidad de formar a los aspirantes al sacerdocio para constituir el clero nacional, daría lugar, sin embargo, por una incidencia con su Director, a que el gobierno decretara la expulsión de la Compañía por segunda vez de nuestras tierras en 1859. Este conflicto entre la Masonería y la Iglesia católica representó, como bien señala Ardao, la crisis final de la "masonería católica". En adelante, la lucha entre católicos y masones se planteará abiertamente.

La segunda expulsión de los franciscanos, en 1860 —la primera había sido decretada por Rivera a fines de 1838—, los sucesos derivados del entierro del masón Jacobson, que generaría el decreto de secularización de los cementerios, por el Presidente Bernardo P. Berro; el incidente promovido por la destitución del cura interino de la Matriz, Juan José Brid, senador de la República y vinculado a la masonería, por el nuevo Vicario Apostólico, Jacinto Vera, en 1861, agravarían el conflicto hasta determinar el destierro de Vera por el Presidente Berro. Era la gran crisis. Pronto sobrevendría la "Cruzada Libertadora" del caudillo Venancio Flores, católico ferviente, que viene con la Cruz en las banderolas "coloradas" de sus lanzas. .

"La Cruzada de Flores implica significaciones contradictorias— prosigue Methol Ferré—. Por un lado marca el fin de la mixtura masónico-católica, aunque la reproduce en su seno. Un gran masón como Carlos de Castro es hombre de Flores. Por otro lado, es un reflejo exasperado de la antigua cristiandad criolla contra el "nuevo mundo" que advenía, a la vez que es utilizado por las mismas fuerzas que supone combatir (en especial los

unitarios porteños). De tal modo, la "Cruzada" tiene todos los rasgos de una postrimeria, de una derrota congénita. Sin embargo, el "fiorismo" tendrá profundas consecuencias. El viejo mundo "gauchesco" estaba dividido entre "divisas" blanca y colorada. Ambos cintillos no se diferenciaban en su sustrato popular y su común subsuelo de "cristiandad", eso sí crecientemente empobrecido, dada la falta de clero y la penuria pastoral. Por sus características ambientales había sido siempre una cristiandad "laxa", de vida sacramental restringida a las grandes ocasiones (bautismos, casamientos, y entierro). La cristiandad se hacía de más en más sobrevivencia, en un mundo también sobreviviente. Y aunque la divisa "blanca" era mayoritaria en ese mundo, lo que redujo a la "Cruzada Libertadora" a ser minoritaria entre los mismos católicos, la determinación final más "católica" proviene del colorado Venancio Flores".

"En realidad, con la Cruzada de Flores se abrió la nueva época: la Iglesia católica diluida confusamente en el conjunto de la sociedad uruguaya comenzó a reorganizarse, y al reorganizarse desencadenó abiertamente al anticatolicismo latente. Ambos se diferenciaron nítidamente, por primera vez. En seguida de la victoria de Flores aparecía la primera publicación racionalista, "La Revista Literaria", violentamente anti-católica, con Julio Herrera, Gonzalo Ramírez, José Pedro Varela. Este último recogía la prédica del chileno Francisco Bilbao, discípulo del excomulgado Lamennais, pedía por primera vez la separación de la Iglesia del Estado y proclamaba: "El silbido de la inmensa locomotora del siglo XIX no nos dejará oír las maldiciones del Vaticano expirante. Las olas tumultuosas de la libertad que avanzan rápidamente, ahogarán sus últimas palabras, y el hosanna de la justicia será el único canto que nos arrulle". Esa era la tónica del pensamiento liberal de entonces".

"En 1871 funcionaba ya el Club Universitario, y su prolongación el Club Racionalista, que en 1872 hace su famosa "Profesión de Fé", en el sentido de un deísmo que repudiaba la Revelación".

## 7. LA CONSOLIDACION DEL ESTADO URUGUAYO Y LA NUEVA "INSTRUCCION"

"El año 70 señala en el proceso histórico del Río de la Plata —hemos escrito con el Dr. José C. Williman (h)— un hito relevante

en el enfrentamiento de las comunidades americanas del interior —desde el Paraguay hasta la pradera oriental— y los sectores dominantes de las ciudades-puertos de Buenos Aires, Montevideo y Río de Janeiro, plazas intermediarias de la hegemonía británica en el mercado mundial. En nombre del libre cambio, de la “libertad de comercio” y hasta de la “civilización”, se abre el Paraguay a la penetración de la manufactura y de los capitales ingleses, levantándose sobre la inmolación de Francisco Solano López en Cerro Corá, el 1º de marzo de 1870, la arquitectura del “Estado” liberal paraguayo; con la derrota de las huestes nacionalistas y federales de Felipe Varela y López Jordán, se crean las condiciones indispensables para la definitiva absorción argentina por Buenos Aires; y con la Paz de Abril de 1872, en el Uruguay, Montevideo predispone el engarce del país a su puerto, pactando, transitoriamente, con el mundo de la pradera aún indoblegable, por contar (para resistir a la succión portuaria) con el “mercado alterno” de la frontera abierta con el Río Grande...

“Coincidente con el comienzo de la administración Ellauri fue la llegada al país de los fondos procedentes del empréstito uruguayo de 1871 que, unido al clima de reconciliación y optimismo generado por la Paz de Abril, determinaron un breve período de recuperación económica. Empero se trataba de una distensión pasajera. A mediados de 1874 se empezaron a sentir los efectos de la crisis desatada a fines del año anterior en Estados Unidos —negociado ferroviario de la “Northern Pacific” y quiebra de bancos y sus repercusiones en Europa y, particularmente, en Londres. Esta coyuntura determinaría el fracaso de la contratación de un nuevo empréstito sobre la City; una caída general de los valores emitidos sobre tierras; la escasez del dinero y la depreciación de los billetes e, incluso, el cierre de bancos y de firmas comerciales”.

“El inflexible “orismo” de los “principistas”, derivado de su ubicación en el cuadro económico, como detentadores y usuarios habituales de la moneda metálica, les era ratificado, a su vez, por la lectura de tratadistas que como Wolowski y Courcelle-Seneuil afirmaban la irrestricta libertad bancaria y su total “independencia” frente al Estado. En esta postura es natural que las graves circunstancias de la crisis de 1875 —que Carlos María Ramírez, parafraseando a Víctor Hugo, denominara “Año Terrible”— hicieron notoria la impotencia del Presidente

Ellauri y de los hombres del “principismo” para enfrentarla, atrincherados en la miope defensa de los derechos y privilegios del individuo e incurablemente adversos a utilizar el único instrumento de acción posible: el Estado.”

“En forma paradójica, al cesar el orden teórico de la Constitución de 1830, bajo el imperio del “gobierno provisorio” de Latorre se hara vigente la realidad institucional del Estado, inútilmente ensayada, desde Oribe, por el patriciado fundacional de la República; fugaz y parcialmente esbozado por Berro; esterilizada por la incapacidad y el prejuicio anti-estatal del “principismo”. En efecto: con Latorre, la vieja aspiración de la oligarquía patricia de unificar el mercado oriental alrededor de la ciudad-puerto comienza a hacerse efectiva, pero interpretada ahora por el sentido práctico y dinámico de los “hombres nuevos” de los sectores mercantil y terrateniente, agrupados en el “Centro Comercial” y en la “Asociación Rural”.

“El “Gobierno Provisorio”, al promulgar los códigos Rural y de Instrucción Criminal, al instituir los Juzgados Letrados departamentales y al reglamentar las Policías Rurales, completaría de manera efectiva el andamiaje jurídico y coactivo del hasta entonces inerte apartao del Estado. El telégrafo, la nacionalización del correo y la extensión de las vías férreas serán, a su vez, los medios por los cuales la ciudad-puerto cumplirá su papel gestor del aparato estatal, proyectado sobre la comarca de más en más disminuida y acotada en el ejercicio de sus fueros regionales. Claro está que esticulación del poder político central sería posible por el consentimiento del caudillo que por entonces representaba a la sociedad criolla tradicional: Timoteo Aparicio. El respeto al estatuto de la Paz de Abril de 1872, ratificado en el Pacto de Florida en enero de 1875 y consignado en el acta de adhesión a la persona de Latorre, de 28 de febrero de 1876, suscrita por los comandantes militares de la guarnición de Montevideo y por Timoteo Aparicio, implicaba el mantenimiento de las cuatro jefaturas políticas “blancas” y la coexistencia de influencias, sin la cual la unificación antedicha no hubiera sido posible. Porque si bien esta unificación suponía la compulsiva orientación del tránsito de los frutos del país hacia el “puerto único” de Montevideo, otorgaba la compensación del orden y la seguridad sobre la vida y la propiedad de los pobladores de la campaña, dejando, a la vez, en relativa libertad al “país blanco” para ad-

ministrar la válvula de escape de la frontera con el Río Grande, verdadero mercado alternativo y compensatorio, como se dijo, de la succión montevideana”.

“Corresponde asimismo a la administración de Latorre la organización del Registro de Estado Civil y la validez de los matrimonios celebrados entre no católicos ante los pastores o consulados respectivos. Esta extensión de los derechos de familia, contenidos en el Código Civil de 1868 —patria potestad, administración patrimonial y herencia— a todos —nacionales y extranjeros— consagraba en forma efectiva y práctica los fundamentos esenciales de la ética “burguesa” que, con el derecho de propiedad, conformaban las bases de la mentalidad de los nuevos sectores dinámicos de la sociedad uruguaya, en sincronía con las coordenadas universales de la época. Inspirado en la misma intención de reconocimiento por el Estado de los valores culturales del “progresismo” característicos de la “modernidad”, el gobierno de Latorre sancionó y fomentó la instrucción primaria obligatoria y gratuita y la capacitación de mano de obra artesanal, mediante las leyes de Educación Común del 24 de agosto de 1877 y de creación de la “Escuela de Artes y Oficios”, a mediados de 1879”.

Con la administración del Capitán General Máximo Santos “culminarían, asimismo, la configuración política del Estado uruguayo y la autoconciencia histórica del Uruguay. En efecto: por entonces coinciden la efectividad del gobernante y el rudo pragmatismo de los noveles empresarios industriales y rurales con el clima de trascendentalización ideal del país, que, amputado de la “Patria Grande”, pensada por Artigas, se expresa en una concepción “vertical” del héroe, como “fundador de la nacionalidad”. Santos rubrica esta naciente “conciencia nacional”, con la ley que declara duelo público la fecha de la muerte del Jefe de los Orientales y ratificando la vieja iniciativa de erigirle una estatua en la Plaza Independencia. Esta actitud “nacionalista” obtiene, poco después, su confirmación con la devolución de los trofeos de guerra al Paraguay, aunque se ve disminuida en su gallardía frente a la aceptación de la prepotencia con que Italia reclama por indemnizaciones y compensaciones prometidas anteriormente a los antiguos legionarios de Garibaldi...”

“Por lo demás, habrían de sancionarse en 1885, tres leyes que inscriben definitivamente la sociedad uruguaya en las pautas “modernas” del modelo burgués-liberal: la de

conventos, que prohibía la fundación de nuevas casas de vida claustral; la de matrimonio civil, obligatorio y previo al religioso opusculo y la de enseñanza secundaria y superior, que tendría en la personalidad del Rector Alfredo Vázquez Acevedo un brillante ejecutor”.

Es, pues, concordante con la consolidación del Estado “nacional” uruguayo, que consagra, como dijimos, la agonía del “país criollo”, —los “gauchos” pasarán de la cruda realidad, que inmortaliza José Hernández en el “Martín Fierro” escrito en 1872, a la “novelística”, superando la idealización romántica de Alejandro Magariños Cervantes, en “Caramurú” y “Celar” —1850-52— a la vigorosa expresión naturalista de Eduardo Acevedo Díaz, síntesis original de la vieja raíz con el “modernismo” positivista —la formulación de una nueva “instrucción”, destinada a crear en la nueva sociedad, hija de la hibridación de la cepa oriental con el aluvión inmigratorio, el futuro hombre y “ciudadano” uruguayo—. Inseparable es —en aquella instancia— la preocupación “científica” y “cívica” de los programas de “educación común” a todos los niveles: primaria, técnico-industrial —“de las artes y oficios”, como entonces se dirá— y secundaria y superior.

El primero en abrir la perspectiva sobre el tema sería el joven José Pedro Varela. Educado en el prestigioso Colegio de los Padres Escolapios, su padre le hizo entrar en el comercio. Entre 1860 y 1866 extendió sus conocimientos literarios y aprendió francés, inglés y algo de alemán. Fue asiduo colaborador de la “Revista Literaria” desde su aparición en 1865. Sufrió intensamente la influencia de Byron, como todos los hombres de su generación; y tradujo y publicó en “La Bandera Radical”, la “Peregrinación de Child Harold”. Integraría, como periodista y militante, las filas del “principismo” y suscribiría la “Profesión de Fe Racionalista”. Pero habría de resultar, sin embargo, un “gentilhombre” a contramano... Decisivo para su viraje vital, fue la experiencia recogida en un viaje a Europa y los Estados Unidos. En la primera, visitó a Víctor Hugo, que lo deshaució como poeta; en Norteamérica le impactó el rol social de la mujer y la intensidad de la obra educacional —que tenía en Horacio Mann su mentor y que habría de ratificarle, en el vapor de regreso, nada menos que Domingo F. Sarmiento, —autor desde 1849 de su ensayo sobre la “Educación Común”— y por entonces Presidente electo de la República Argentina.

Apenas de regreso en Montevideo, el 18 de setiembre de 1868, pronunció Varela una conferencia en el Instituto de Instrucción Pública, donde, entre otros conceptos, dijo: "Desquiciada la sociedad, abandonada la industria, embrutecidas las masas, desbordadas las pasiones, el cuadro que por doquiera ofrecen las naciones sudamericanas es desconsolador y desesperante. Males iguales sentidos por 20 millones de hombres esparcidos sobre una inmensa superficie de tierra, deben tener una misma causa. Pero ¿cuál es esta causa? La educación es lo que nos falta, pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano... La mayor parte de nuestras disposiciones políticas están a la altura de las más civilizadas del mundo. ¿Por qué, pues, teniendo leyes buenas, vivimos, sin embargo, en el caos? Porque las masas de nuestra población son ignorantes y atrasadas... Según datos publicados últimamente, la República Oriental tenía educándose en el año 1867 sólo 13.000 niños. Suponiendo que tengamos 300.000 habitantes el número de niños que debiéramos tener en las escuelas es de 60.000... Dentro de diez años, cuando los niños de hoy sean hombres y suban al poder, esos 13.000 educandos lucharán en balde tal vez contra 47 mil ignorantes que crecidos en medio al embrutecimiento y al desorden, saquearán nuestras ciudades y talarán nuestros campos... Cuanto más hondo sea el mal que tenemos que remediar, tanto más grande debe ser el esfuerzo. Emprendamos, pues, con fe la obra de la educación".

En aras de ese optimismo —que tan fácilmente sobrevolaba sobre la trágica realidad económica y social del país, cada vez más acondicionado a las exigencias del nuevo colonialismo con sus amigos Carlos María Ramírez, Alfredo Vázquez Acevedo, José Archavaleta, Elbio Fernández y otros. fundó, a principios de octubre, la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", que el año siguiente abrió una Escuela, a la que pusieron el nombre de su ex Presidente, recientemente fallecido, el doctor Elbio Fernández.

La nueva Escuela pretendía ser el "modelo" de una nueva educación tanto en los fines como en los métodos de enseñanza. Hace eclosión el "laicismo", como consecuencia de la orientación "científica" de la nueva enseñanza —clara señal de la influencia del filósofo inglés Herbert Spencer, convertido en el evangelista del nuevo verbo educacional para estos noveles pedagogos —y se di-

funde la nueva metodología, fundada en la observación y el raciocinio —el libro fue "Lecciones sobre objetos" de Calkins— con abstracción de las demás funciones del espíritu, que eran condenadas como expresión de la "memoria"...

En las Cámaras "principistas" de 1873, Agustín de Vedia se haría eco de estas inquietudes de reforma educacional —que tan bien se avenían con el espíritu de "modernización" superestructural de su generación— presentando un proyecto de ley sobre la materia. En el mismo se establecían: gratuidad de la enseñanza, que se lograría mediante refuerzos al régimen impositivo vigente; formación de maestros, creando dos colegios normales; supresión de toda enseñanza religiosa (!); participación popular en la administración de las escuelas públicas. No admitía, en cambio, la obligatoriedad de la instrucción primaria, fiel a los principios de la ortodoxia liberal... Y por supuesto, nada había sobre contenidos pedagógicos ni sobre métodos.

Al año siguiente, 1874, Varela mismo explicitaba sus ideas educacionales en una extensa obra, "La Educación del Pueblo". En ella, afirma que el perfeccionamiento intelectual, necesario en todos los regímenes de gobierno, es imprescindible en la democracia. El sufragio universal —que en el Uruguay no regía (!)— supone la conciencia universal; y la conciencia universal supone y exige la educación universal. Propone, entonces, una educación gratuita, laica y obligatoria. En cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza, considera absurdo discutir el punto. La libertad humana —dice— no es ilimitada y el poder público reprime el abuso y no hay mayor abuso que el que comete un padre al privar a sus hijos de los medios de desenvolver sus aptitudes. Añade, además, un argumento jurídico: el analfabeto se hallaba privado constitucionalmente de ejercer la ciudadanía y era absurdo consignar tal prohibición sin castigar al responsable de esa ignorancia: el padre o el tutor. Por lo demás, Varela creía encontrar en la experiencia, un argumento más en favor de la obligatoriedad: los hechos probaban que sólo se difundía la instrucción allí donde ésta era obligatoria. La gratuidad, la fundamenta en el hecho de que la enseñanza era un servicio público como la justicia, como la policía y debía ser pagado por toda la nación. Además, sólo la escuela gratuita podía desempeñar con éxito la función igualitaria que la democracia le exigía. Finalmente, para explicar la necesidad de una escuela lai-

ca, según el modelo holandés y norteamericano (!), Varela argumentaba que el Estado es una institución laica, política y no religiosa, y su obra educacional debe ser laica como él. Por otra parte, el laicismo suprimía una serie de problemas y sobre todo dos: el relativo a los hijos de los disidentes, a quienes no se debía forzar a recibir las enseñanzas de una confesión distinta a la de sus padres y el creado por el preceptor que, de haberse impartido una educación religiosa, un sacerdote o un laico aceptado por la Iglesia: y esto era particularmente grave para el joven "positivista", enemigo de la "metafísica..." Estimaba entonces como un ideal la fórmula propuesta a las Cámaras holandesas en 1855-56: "Los instructores se abstendrán de enseñar, de hacer o de permitir todo lo que pueda herir las creencias religiosas de las comuniones a las cuales pertenezcan los niños que frecuentan la escuela... A los ministros del culto, la enseñanza de las verdades reveladas, enseñanza en la que el Estado no tiene nada que ver... Respeto a todos los cultos en el seno de la Escuela".

Esta obra publicada durante el período de auge del "principismo" no trajo ninguna reacción gubernamental. Pero al asumir el Gobierno Provisorio, el Cnel. Lorenzo Latorre, ocupaba el Ministerio de Gobierno. Don José María Montero (hijo), antiguo administrador del diario "principista" "La Paz", de José Pedro Varela y vocal que había sido de la Junta Económico-Administrativa del departamento de Montevideo, como Director de Instrucción Pública. Montero, que era amigo íntimo de Latorre, permaneció en el Ministerio y su vacante en la Municipalidad fue ofrecida a Varela. Este, sabiendo que su actitud le costaría el alejamiento de todos sus amigos políticos, que habían sostenido su candidatura "principista" en las luctuosas elecciones de Alcalde Ordinario de enero de 1875, aceptó, manifestando, que lo hacía con el firme y decidido propósito de servirlo fielmente en la medida de sus facultades, mientras crecía poder hacerlo en pro de los intereses públicos y sin mengua de la dignidad del ciudadano y del hombre".

El 5 de marzo de 1876 asumía Varela la Dirección de Instrucción Pública y solicitaba que se le permitiera asociar a sus tareas, a personas entendidas y así el 31 de marzo quedaba instalada la Comisión de Instrucción Pública, integrada por Ildefonso García Lagos, Juan Álvarez y Pérez, Emilio Romero, Pedro Romero, Carlos María de Pena,

Remigio Castellanos y Víctor Rappaz (los tres últimos en reemplazo de Francisco A. Berra, Enrique Estrázulas y Federico E. Balparda que renunciaron). La Inspección de Escuelas quedó a cargo de Pedro Giralt, el antiguo director del Colegio de los Padres Escolapios, donde se educara Varela, y la Sub-inspección fue confiada a Juan Manuel de Vedia.

Tres meses después de su nombramiento, presentaba Varela al Ministro de Gobierno un proyecto de ley de Educación Común, cuyos fundamentos eran ampliamente expuestos en la obra "La legislación escolar". En ella, hace una exposición acerca del abandono del problema educacional por parte de los gobiernos nacionales, que por lo menos hasta 1851 habían dictado alguna disposición al respecto, pero que desde entonces se habían despreocupado en absoluto del problema. En medio de una serie de amargas consideraciones sobre la situación del país, expone con descarnada sinceridad el resultado de las estadísticas: sólo se educaban en la República un número de niños que oscilaba entre dieciocho y veinte mil; los restantes, es decir, ochenta mil niños, permanecían en la ignorancia. Al analizar las responsabilidades, Varela acusaba a la clase universitaria que había asumido la dirección en la prensa, en las asambleas, en los consejos, de ser la autora de este orden de cosas, que le reservaba a ella grandes privilegios y dejaba entregado el resto de la sociedad al gobierno arbitrario de influencias retrógradas. Fustigaba especialmente a los abogados —los "doctores"— sosteniendo que en el país donde sólo existía la Facultad de Jurisprudencia, "el orgullo de casta" era esencialmente abogadil...

Estas afirmaciones de Varela provocaron, como era de esperarse, la réplica de la clase universitaria, uno de cuyos más conspicuos miembros, el Dr. Carlos María Ramírez asumió su defensa desde la tribuna del "Club Universitario".

El proyecto de ley de educación, formulado por Varela y sus colegas de la Comisión de Instrucción Pública, declaraba obligatoria y gratuita la instrucción primaria, señalando su mínimo y la edad en que debía comenzar a exigirse. Cada localidad estaría obligada a mantener una escuela que diese a los niños ese mínimo de instrucción. Podía, además, extender libremente el programa de estudios y fundar escuelas de grados superiores a las estrictamente primarias. Otorgaba también facultades a las Juntas pa-

ra crear impuestos con fines de instrucción, aunque con ciertas limitaciones. La autoridad local debía nombrar al maestro dentro de los que poseyeran el título de tal, expedido por una comisión nacional o por una comisión departamental.

Este proyecto, luego de sometido a estudio de una comisión revisora, compuesta por Juan M. Torres, Alejandro Magariños Cervantes, Blas Vidal, Agustín de Castro, Francisco Xavier de Acha y Jaime Roldós y Pons, que le introdujo modificaciones de importancia, fue promulgado por decreto-ley del 24 de agosto de 1877.

El régimen de la ley no correspondía exactamente al proyecto de Varela. Este daba por ejemplo, importancia funcional a comisiones de distrito, designadas en cada uno de éstos por elecciones especiales en que podían votar incluso los extranjeros que pagasen contribución o fuesen cabezas de familia y mujeres. Las atribuciones llegaban hasta el nombramiento y destitución de maestros y la fijación de programas de estudio. Pero el criterio centralizador de Latorre no podía aceptar este aspecto del proyecto. La ley sancionada, sin perjuicio de crear Inspectores y Comisiones Departamentales, concentraba las atribuciones más importantes en una Dirección General de Instrucción Pública, integrada por el Ministro de Gobierno, que la presidiría; el Inspector Nacional; el Director de la Escuela Normal y cuatro vocales designados por el Poder Ejecutivo. Establecía la enseñanza gratuita y obligatoria, como quería Varela, y organizaba el régimen general de los establecimientos escolares, determinando las asignaturas correspondientes y la graduación en que debían enseñarse. En cuanto al laicismo, que suscitó en esta ocasión, como en tiempos del proyecto de Vedia, apasionadas discusiones, fue objeto de una solución transaccional: "La enseñanza de la Religión Católica es obligatoria en las Escuelas del Estado, exceptuándose a los alumnos que profesen otras religiones y cuyos padres, tutores o encargados, se opongan a que la reciban".

La primera Dirección de Instrucción Pública quedó integrada con José Pedro Varela, como Inspector Nacional; y Vocales, Emilio Romero, Juan Alvarez y Pérez, Jaime Roldós y Pons y Remigio Castellanos. Como ilustran las Memorias presentadas por Varela al Ministerio de Gobierno, la reforma escolar tuvo en él su más enérgico impulsor y realizador. La construcción de edificios escolares y la creación de la Escuela Normal de

maestros escollarían frente a la falta de recursos; pero, en vez continuaron realizándose con toda regularidad, las conferencias de maestros, que culminarían con el primer Congreso de Inspectores Departamentales celebrado en Durazno a mediados de 1879. Importante significación tendría, asimismo la regularización del personal enseñante, a todos los cuales se les exigió el título de maestro debiendo rendir el exámen respectivo los que no lo poseyeran para continuar en el ejercicio del cargo. La reglamentación de la ley de Educación Común impondría, además, el concurso de oposición para la designación del personal docente.

En cuanto a las escuelas, que por entonces tenían una organización uniforme constituida por ocho secciones o clases, dentro de las cuales eran distribuidos los alumnos con absoluta prescindencia de la edad fueron clasificadas en tres categorías —de 1º, 2º y 3er. grados— y los alumnos distribuidos en forma racional. Las de 1er. grado, que eran las escuelas mixtas de niños y niñas, quedaron a cargo de maestras, "pensamiento, decía Varela, ya prestigiado por la enseñanza en pequeña escala de algunas escuelas de Montevideo".

En 1877, al promulgarse la ley de Educación Común funcionaban en el departamento de Montevideo 62 escuelas públicas con 143 maestros, una inscripción de 8.313 alumnos y una asistencia media de 5.331. Al terminar el año, funcionaban en toda la república 196 escuelas con 298 maestros y 17.541 alumnos inscriptos. En Montevideo se abrieron también 14 cursos nocturnos para adultos, con una inscripción de 508 alumnos y una asistencia media de 380 hombres y mujeres; pero el ensayo no dio los resultados esperados y fueron clausurados mientras se procedía a su reorganización. En 1880, el número de escuelas públicas había ascendido a 310 y el de los alumnos inscriptos a 24.785.

Dos años antes las autoridades escolares, con el auxilio de la policía, habían practicado un censo de los niños en edad escolar —6 a 14 años— con el siguiente resultado: total: 106.255; en escuelas públicas, 19.669 y en escuelas privadas, 13.226. Quedaban sin recibir educación 73.361, equivalentes al 69 % de los niños en edad escolar, a pesar del desarrollo que había adquirido la enseñanza pública y privada.

Varela, agotado por la enfermedad y el trabajo, al que se entregara con apasionada dedicación total murió el 24 de octubre de 1879, a los treinta y cuatro años de edad.



El decreto-ley del 24 de agosto de 1877, mandaba instalar una Escuela Normal para la formación de los maestros. Desde mediados de 1882 empezó a funcionar el "Internado y Escuela Normal de Señoritas", bajo la dirección de la joven educacionista María Stagnero de Munar. A cada uno de los departamentos de la República se le reconoció el derecho de enviar tres alumnas, bajo la obligación de actuar luego durante el plazo de dos años en las escuelas de sus respectivas localidades. Las alumnas podían ser internas o externas. Al principio, tenían que abonar las primeras una cuota mensual de \$ 10.00; pero esa cuota fue suprimida en 1884. Las clases normales tenían al año siguiente de instituidas, 40 alumnas internas y 30 externas, con un plantel de 50 niñas para los ejercicios prácticos de la enseñanza.

Dos años después, en el terreno expropiado en 1881, sito entre las actuales calles Colonia y Cuareim y Plaza Cagancha, para sede de los cursos universitarios —y ahora cedido para su nuevo fin— se dio comienzo a la construcción del amplio local del Instituto Normal de Señoritas, que hoy ocupan el Instituto Magisterial Superior, el Museo y Biblioteca Pedagógicos y la Escuela de Práctica N° 1 "República Argentina".

Algún tiempo después, se instalaría el Instituto Normal de Varones, bajo la dirección de Joaquín R. Sánchez.

A mediados de 1879, Latorre había ordenado la fundación de la "Escuela de Artes y Oficios", utilizando para su instalación las construcciones que habían pertenecido al "Instituto Nacional" de Pedro Ricaldoni, en el actual emplazamiento del edificio central de la Universidad. Dependiente del Ministerio de Guerra, bajo la dirección inicial del Cnel. Lorenzo Bélinzon, estaba organizado como internado, con el carácter de un establecimiento correccional de menores. Desde el principio comenzaron a funcionar en él, clases de instrucción primaria, dibujo y música y talleres de herrería, carpintería, rodados, zapatería, platería, tipografía, encuadernación y escultura. El "Diario Oficial" informaba que contaba, por entonces, con 178 alumnos, clasificados así: 26 enviados por la policía; 121 enviados por los padres a título de incorregibles, en uso de las atribuciones conferidas por la reglamentación de la patria potestad en el Código Civil de 1868; y 31, por carecer de medios de subsistencia.

Poco después, el gobierno presentaba un proyecto de ley a las Cámaras, que fue sancionado, por el que se autorizaba al Poder

Ejecutivo a fundar Escuelas-Talleres de artes y oficios en el interior, según los modelos más prestigiosos de Europa y Norteamérica, sirviendo la de Montevideo como Escuela Normal para la formación del profesorado de esas otras instituciones filiales.

El crecimiento de la Escuela fue rápido: en 1880, contaba con 360 alumnos y en 1883, con más de 400. También se habían ampliado las clases y talleres, con resultados, en cuanto a la enseñanza impartida, que motivarían el elogio de Nicolás Avellaneda y Domingo F. Sarmiento, que actuaron en los tribunales examinadores de 1881 y 1883, respectivamente.

En uno de esos talleres fueron construidos la cañonera "General Rivera" y los vaporcitos "Paz y Trabajo", "General Palleja" y "General Garibaldi". La cañonera "General Rivera" fue transportada, sobre una plataforma rodante, por los soldados del ejército de línea, desde el taller de la Escuela hasta la extremidad de la calle Sarandí para botarla al mar.

La "Liga Industrial", en 1885, proyectó la instalación de una Escuela de Artes y Oficios para mujeres; y hasta designó una Comisión para redactar su plan, integrada por Francisco A. Berra, Carlos María de Pena, Juan Manuel de Vedia, Jacinto Albistur y otros, pero el pensamiento no llegaría a tener ejecución.

El duro régimen disciplinario imperante determinaría, a fines de 1886, el amotinamiento de los alumnos internados, debiendo concurrir la tropa de línea para restablecer el orden. El gobierno del Gral. Máximo Tajes, que recién se iniciaba, procedió a dar de baja a la mayoría de los alumnos y trasladó la Escuela de la dependencia del Ministerio de Guerra a la órbita del Ministerio de Instrucción Pública, estimando que se trataba de una institución civil y no de un establecimiento militar.

El Ministerio de Instrucción Pública reorganizó entonces el establecimiento sobre la base de cinco secciones: Bellas Artes; Mecánica; Oficios Comunes; Conocimientos Científicos con aplicación a las Artes y Oficios; Gimnasia y Ejercicios Militares, bajo la dirección de una Junta compuesta por el director de la Escuela, el subdirector y cuatro vocales nombrados por el Poder Ejecutivo. Pero poco después, se volvía al régimen unipersonal, invocándose la razón de la experiencia que aconsejaba unidad en la dirección.

En 1889, la dirección de la escuela publica-

ba una relación nominal de los egresados del establecimiento, que resultaban ser más de cien entre los cuales se contaban cinco que acababan de aprobar en la Universidad, el bachillerato en Ciencias y Letras.

Durante el gobierno de Juan Lindoifo Cuestas, la Escuela de Artes y Oficios fue puesta bajo la dependencia de la Comisión de Caridad, lo que trajo aparejada una situación muy crítica, por cuanto no se dotó a la referida corporación de nuevos recursos. Esta, que ya tenía un presupuesto de \$ 600.000 y rentas que no alcanzaban a cubrir la mitad de esa cantidad, debió enfrentar la nueva planilla de \$ 100.000, en la que estaban comprendidos los rubros para la alimentación y funcionamiento de los 243 alumnos internados y de los 17 talleres y 5 clases especiales que, por entonces, integraban el establecimiento.

Correspondería a Alfredo Vázquez Acevedo la tarea de "reformular" la Universidad, en los estudios profesionales y secundarios. Pero hasta su primer Rectorado de 1880, el proceso vivido por la Universidad, incluye con la ampliación de cátedras y modificaciones en su estructura, el progresivo afianzamiento del "positivismo" sobre el clima "espiritualista" de sus fundadores.

Ocuparían, sucesivamente, el Rectorado, los doctores Fermín Ferreira, Pedro Bustamante, Gonzalo Ramírez, —con interinatos de Carlos de Castro y Plácido Eilauri— Martín Berinduague y Alejandro Magariños Cervantes. Sobre estos dos últimos —expresan los citados Oddone y Paris de Oddone:

"Ambos Rectores cumplen un período de cuatro años durante los cuales habían de operarse cambios relevantes, —dicen los autores ya mencionados— preparatorios de la gran restructuración que llevaría a la práctica Alfredo Vázquez Acevedo, en 1885. Durante aquellos rectorados quedó organizada la Facultad de Ciencias Médicas, se reformó el reglamento de la de Derecho y se encomendó al Consejo el ordenamiento de un nuevo régimen de estudios libres, clausurándose en consecuencia la sección preparatoria. Innovaciones todas de gran importancia en cuya gestación tuvieron decisiva ingerencia los estudiantes creando, dentro y fuera de aulas, en el Ateneo, en la Sociedad Universitaria o en sus respectivos periódicos, una opinión favorable a ese movimiento renovador".

La elección de Rector en julio de 1880, dividió fuertemente a la opinión universitaria, trascendiendo además a la prensa y conjugándose con las tendencias políticas de la

época. Surgieron dos listas: la "Radical", de tendencia espiritualista, era sostenida por los "principistas netos"; la denominada, sugestivamente, "Progreso" prestigiada por Alfredo Vázquez Acevedo, era apoyada por los elementos positivistas. Triunfaría la tendencia positivista, siendo electo Rector, Vázquez Acevedo. Su labor en el cargo se caracterizaría, además de dejar planteados los lineamientos de su reforma, por la atención a diversos aspectos materiales de la Universidad, que se encontraban en lamentable descuido.

En 1882, fue designado Rector el doctor José Pedro Ramírez, en quien habían coincidido los votos de los elementos "principistas racionalistas" y de los católicos, tendencias aliadas en aquel momento para enfrentar al "militarismo" de Santos, por un lado, y al agnosticismo positivista, por otro.

Con su elevación al Rectorado coincidió un proyecto presentado por el Gobierno a las Cámaras, por el cual se cercenaba la autonomía universitaria. José Pedro Ramírez manifestó —en concordancia con el Consejo Universitario— su decidido propósito de no colaborar en un proyecto semejante. En la nota dirigida al Ministro de Instrucción Pública, Carlos de Castro, así lo manifestó (16 de enero de 1883). Recordó entonces los ejemplos de las Universidades extranjeras, particularmente las alemanas e inglesas, dotadas de amplia autonomía; señaló incluso los antecedentes nacionales en que se había reconocido esa autonomía, "...es incomprensible que después de treinta años y cuando en todas partes se lucha por conservar las reformas alcanzadas en el sentido de descentralización más absoluta en materia de instrucción superior y de alcanzarlas allí donde todavía la centralización administrativa pesa sobre todas las manifestaciones de la actividad social, nosotros por acto espontáneo e inmotivado, demos la espalda a todos los progresos realizados en la organización de la Universidad, para volver a un régimen de que se aleja la misma Rusia, que ha concluido por dar a cada Universidad su Claustro universitario y por atribuirle su dirección inmediata así como el nombramiento por sufragio del Rector que ha de representarla y presidir las deliberaciones de su Consejo".

El proyecto gubernamental no prosperó. Pero diversas incidencias con el gobierno, llevaron a Santos a pedir y obtener de la Comisión Permanente de la Asamblea General, la venia para destituir al Rector y a varios profesores universitarios. Entonces de nue-

vo ocupó el cargo, Alfredo Vázquez Acevedo, que en esta gestión promovería la reforma orgánica de la Universidad. Las Cámaras sancionarian, con breves modificaciones, sus proyectos que se convirtieron en la ley del 14 de julio de 1885.

La ley establecía los siguientes principios esenciales:

1) la enseñanza primaria, secundaria y superior eran declaradas libres en todo el territorio de la República, reservándose la autoridad pública los derechos de inspección sobre los establecimientos privados;

2) el objeto de la enseñanza secundaria, sería el de ampliar los conocimientos impartidos por la primaria y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias;

3) la enseñanza superior tendría por finalidad la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas. Comprendería, por lo menos, tres facultades: Derecho y Ciencias Sociales; Medicina y ramas anexas; Matemáticas y ramas anexas, no admitiéndose, en estos casos, la realización de estudios libres;

4) la enseñanza secundaria y superior sería impartida en una o más Universidades, según lo reclamare el desarrollo de la República. La dirección de la Universidad estaría a cargo de un Rector nombrado por el Poder Ejecutivo, dentro de una terna designada por elección de doctores o licenciados.

La Sección de Enseñanza Secundaria y cada una de las Facultades tendría un Decano designado por el Poder Ejecutivo, a propuesta del Rector.

La superintendencia de la enseñanza secundaria y superior sería de cargo de un Consejo de Instrucción Secundaria y Superior, formado por el Rector, como vicepresidente; (el Presidente sería el Ministro de Instrucción Pública); los Decanos de Facultades y de la Sección Secundaria; y por un número igual de miembros elegidos por los doctores o licenciados.

La ley establecía, asimismo, las atribuciones y deberes de las autoridades universitarias. Correspondía al Consejo la facultad de sancionar programas y métodos de enseñanza y reprimir con multas y amonestaciones a los catedráticos; pero sólo podría proponer el nombramiento y destitución de los mismos al gobierno, quien resolvería en cada caso, dando cuenta al Senado o a la Comisión Permanente.

Vázquez Acevedo, en informe a la Sala de Doctores del 18 de julio de 1885, expresaba, comentando la nueva ley: "La reducción

del Consejo Universitario, que se componía de cuarenta y tantas personas, a siete o nueve, facilitará enormemente el buen ejercicio de sus facultades, haciendo posible conservar una unidad de plan y de propósitos indispensables para la marcha regular y el crédito de una corporación de su género y cortando la pérdida de tiempo, las largas discusiones, muchas veces estériles, que no se producían en el seno de las pequeñas asambleas".

"La forma de elección del Rector, reclamada por prescripciones constitucionales, y sanos principios administrativos, favorecerá de una manera considerable el progreso de la Institución".

"La supresión de la libertad de estudios superiores impedirá la terminación rápida y superficial de las carreras científicas, obligando a los estudiantes a verificar su aprendizaje con estricta sujeción a los reglamentos universitarios".

"La creación de rentas especiales proporcionará a la Universidad recursos suficientes para adquirir los instrumentos y material de enseñanza que exige el estudio proficuo de las ciencias".

"La institución de los Decanos facilitará la buena organización y fiscalización de la enseñanza".

"La facultad exclusiva acordada al Consejo de conferir y revalidar los títulos de las profesiones científicas, permitirá controlar eficazmente la competencia de todos los profesores que se formen en el país o vengan del extranjero".

"La creación de nuevas Facultades abrirá a la juventud variedad de carreras".

"Por último, la clara determinación de las atribuciones y deberes de las autoridades universitarias, y la ampliación de las funciones atribuidas al Consejo Superior, facilitará el buen desempeño de sus tareas y obviará obstáculos en la realización de sus propósitos, con beneficio de la causa pública y de los mismos estudiantes".

Dos años después, en 1887, se instalaría la Facultad de Matemáticas.

En ese mismo año, era aprobado el decreto reglamentario de la ley de 14 de julio de 1885. Por el mismo, quedaba establecido que el bachillerato duraría seis años y comprendería las siguientes asignaturas: matemáticas, geografía, cosmografía, física, química, historia natural, historia universal, gramática general y retórica, literatura y estética, historia sudamericana, historia nacio-

nal, filosofía, latín, francés, inglés, dibujo, gimnasia y ejercicios físicos.

Habría cursos preparatorios de tres años para el ingreso a Matemáticas y de dos años para Farmacia, Odontología y Obstetricia, que no conferirían el grado de Bachiller indispensable para las otras carreras.

Los estudios superiores o profesionales durarían cinco años para Derecho, seis para Medicina, cuatro para Ingeniería o Arquitectura, tres para Farmacia, Odontología y Obstetricia y dos para Agrimensura.

El año lectivo sería desde el primero de marzo hasta el treinta de noviembre.

El cuerpo de catedráticos se compondría de titulares y sustitutos. Los catedráticos tendrían que redactar y publicar sus lecciones.

## 8. BAUZA: LA "EDUCACION COMUN" CON SENTIDO NACIONAL

La acción de los "reformadores" Varela y Vázquez Acevedo, habían incorporado al país —sobre cuya comarca ganadera, la ciudad-puerto impondría sus pautas "urbanas" del progreso inducido desde fuera, en la coetánea consolidación del "Estado" con la conformación adecuada a una mejor dependencia de los centros mundiales de poder— los conceptos educacionales correlativos a esa situación, en pos de las pragmáticas "científicas" de la nueva "instrucción" positivista. El éxito de sus esfuerzos habría de verse, ya en pleno siglo XX, cuando la "alfabetización" y la formación profesional abrieran oportunidades y fueran efectivo medio de ascenso social y participación política en el "Estado de bienestar" construido sobre el disfrute de una jugosa renta diferencial, hija de una madura —y no consciente— dependencia. Pero ambas "reformas" —o como mejor han sido denominadas "impulsos" educacionales— se sobre-insertaron sobre la comunidad, a partir de valores culturales propios de la evolución intelectual de las burguesías europeas, luego de la Revolución industrial, y sobre un contexto social que, aluvión migratorio mediante, había perdido, o no quedía tener, memoria de sus orígenes históricos, que trasmutaría en "mito" gestor de "la nacionalidad" del Uruguay escindido de América, la colosal empresa americana de Artigas, ahora "totem" de una sociedad autosatisfecha de sus logros, orgullosa de ser la "Suiza de América"...

Pero hubo un hombre —quizá el único, si no valiera también para el caso recordar la acerba crítica del "Nirvana" de Angel

Floro Costa— que no se satisfizo con la mera importación de los "ropajes" culturales europeos; que intuyó genialmente la condición y rasgos "nacionales", ibéricos, cristianos, de nuestra comunidad y los formuló en su concepción histórica, en sus luchas políticas y en su notable labor educacional, que defendió hasta su muerte: Francisco Bauzá.

Descendiente del mallorquín Guillermo Bernardo Bauzá, soldado de la guarnición fundacional de Montevideo en 1729; nieto de Domingo, —camarada de armas de Martín José Artigas— altivo Regidor que defendiera los fueros de su rango frente a la prepotencia del Gobernador del Pino; hijo de Rufino, el vencedor de Guayabos con Rivera y Lavalleja, nació el 7 de octubre de 1849, en el Montevideo de "la Defensa", noveno vástago del hogar formado por su padre con doña Bernabela Argerich, nativa de Buenos Aires, donde sus familiares tuvieron destacada actuación en la milicia, en la medicina y en el clero.

La historia original estaba inscripta en la memoria de su linaje; y su claro intelecto volcaría a ella lo mejor de su vocación y su gesta cívica, el más noble ardor de su lucha.

De progenie católica tradicional, cursó, empero, sus estudios primarios en la Escuela Alemana de Montevideo, ubicada en la calle Washington —que todavía los viejos vecinos seguían llamando de "San Diego"— dirigida por el Pastor protestante Otto Woysch y con William Rae aprendió inglés. La Universidad, donde cursó los estudios secundarios y de abogacía, era la instituida en 1849 en la vieja "Casa de Ejercicios", en aulas de reducido alumnado, de plática directa y casi familiar con los maestros, entre los años de 1859 y 1867, época del fecundo y ecléctico Rectorado de Fermín Ferreira.

Cuando se organizó el ejército que fue a la guerra del Paraguay, Bauzá no había cumplido 16 años. Se incorporó como cadete del Batallón Tercero de Infantería. "Hijo, nieto, biznieto de soldados —acota su excelente biógrafo Juan E. Pivel Devoto— no es extraño que en la adolescencia sintiera atracción por la carrera militar en el momento que se llamaba a las armas para combatir en representación de la patria. Una enfermedad contraída en los primeros meses de la campaña le obligó a regresar y a pedir la baja. La prolongación del gobierno dictatorial iniciado en 1865, la divulgación de los móviles que dieron origen a la guerra de la Triple Alianza y de los factores internacionales que habían gravitado para que nuestro país entrara en

ella, determinaron su conducta política inmediata".

Al editarse "El Nacional", el 1º de agosto de 1867, Bauzá se incorporó a su redacción permanente. "El desenlace decoroso para el país de la guerra contra el Paraguay, el restablecimiento del orden institucional y de las libertades públicas, el destino de las Repúblicas Americanas y el progreso de la educación fueron los principales motivos de la prédica de Bauzá en "El Nacional", continúa diciendo Pivel Devoto. "Bauzá abogaba en 1867 por la paz, pero con una condición: "la paz no puede hacerse sin que la República Oriental juegue su rol en ella, por haber sido el pretexto para la guerra en que nos hallamos empeñados". Bauzá penetra en el estudio de los orígenes de la guerra. Para aniquilar al Paraguay, el Imperio del Brasil, sostiene, se empeñó en darle a la lucha un contenido liberal, civilizador, y logró incorporar a la alianza a las Repúblicas del Plata, a las que acusa de cómplices. "Ya es tiempo —dice— de romper una alianza que nos sacrifica y nos deshonra". Los móviles de la guerra nada tienen que ver con los principios. "No invoquen, pues, no, la civilización los aliados para hacer la guerra porque según las bases aceptadas por ellos la guerra no tiene objeto alguno; no hablen de esclavos que van a libertar, los que tienen esclavos en sus dominios, porque sus bases los desmienten. Vea la América, vea el mundo entero si la puerilidad que se alega basta para justificar el sangriento drama que se está representando en las márgenes del Paraguay, en que se han sacrificado millares de hombres y se han evaporado tantos tesoros".

Al refutar a "La Tribuna" de Buenos Aires, es más radical y acertado en sus puntualizaciones. "El equilibrio sudamericano que López ha declarado necesario es la mayor verdad política que se ha dicho entre nosotros, por más que la prensa del Plata haya tomado a broma la proposición". "El equilibrio americano vendrá con el tiempo y nuestro aliado natural será el Paraguay que hoy combatimos, porque la necesidad mutua, por él y por nosotros, hará que equilibremos nuestras fuerzas, so pena de ser el juguete del Imperio o de cualquier otra nación que se le antoje hacer de nosotros buena presa"...

La liberación de Méjico de la aventura imperialista de Napoleón III, le merece las siguientes consideraciones: "La causa triunfante allí, es nuestra causa, es la causa de los libres, es la democracia avasallando la

tiranía, el pueblo levantándose sobre el trono, la usurpación de un derecho 'divino' probada falsa hasta la evidencia". "Méjico libre es la América toda probando a esas monarquías caducas de la Europa que a pesar de sus desgracias, de sus miserias y de sus divisiones internas, el espíritu republicano vive en ellas".

Pero también encaró el problema de la educación popular, recordando que los analfabetos no podían ejercer sus derechos ciudadanos y en qué grado la incuria mantenía incambiado el problema del atraso educacional. "El modo de matar la ignorancia y con ella la anarquía y el bandolerismo —escribió— es la instrucción pública; mientras que ésta no exista, nada tendremos que valga la pena. La radicación del bienestar del país, de su cultura y sanos principios dependen de la instrucción. Son tan necesarias las escuelas, que su falta la estamos sintiendo a cada instante. Por más que nos esforcemos nada haremos sin ellas".

Estuvo presente, el 18 de setiembre de 1868, en el Instituto de Instrucción Pública, donde Varela pronunciaría su discurso y de donde surgiría la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular". El mismo año vio nacer el "Club Universitario", del que formaría parte, pero cuando los jóvenes "principistas" de su generación, promulgaron el 9 de julio de 1872, la "Profesión de Fe Racionalista", Bauzá se negó a suscribirla y definió su posición.

En el periódico "Los Debates" explicitó su oposición al movimiento racionalista, compartiendo los términos de la Pastoral condenatoria del Vicario Jacinto Vera y redactó sucesivos artículos de fundada crítica a la Profesión de Fé. Iba así definiendo su posición original e independiente respecto de los hombres de su generación; y ahondando, quizá como ningún otro en el siglo pasado, en la comprensión de la realidad social y cultural de nuestro país.

Ya el año antes había polemizado con los "principistas" de "El Siglo", cuya dirección ejercía el Doctor José Pedro Ramírez, jefe reconocido de la tendencia "liberal" del Partido Colorado y con los de "La Bandera Radical", del Doctor Carlos María Ramírez, en quien centraría sus críticas. Correspondió a Carlos María Ramírez abrir el fuego de la polémica, con un artículo de su periódico sobre "El Ejército permanente como base de regeneración política y social. Estudio sobre la escuela absolutista", dirigido a presentar a Bauzá como un defensor del despotismo.

Este no demoró la réplica, contestando al día siguiente —17 de junio de 1871— en “Los Debates”. “No es necesario ver a cada instante que los hombres de talento romántico —dice— se pierden en divagaciones poéticas al tratar las cuestiones de alta importancia, queriendo salvar con frívolos argumentos, los obstáculos que sólo pueden vencer la razón, el buen deseo y el firme propósito de abrir un camino a estas situaciones sin horizontes en que pelagra el país y se deshonor la dignidad de cada uno de nosotros”. “A fuerza de romanticismo, han llegado a formarse una idea extravagante del hombre, de sus deberes y de sus derechos, y en vez de sujetar la personalidad humana a las leyes políticas y sociales que rigen una nación, han tratado por el contrario de someter la sociedad y la marcha política del Estado a los caprichos y antojos de cada individualidad aislada”. “Desde que el individuo es superior a la colectividad, desde que la ley tiene que conciliar todas las aspiraciones, desde que el ciudadano es antes que la Nación, no hay ley posible, no hay gobierno, no hay sociedad”. “Hemos dicho que para nosotros, no había otro medio de concluir con la guerra civil, que crear el ejército permanente, bajo el pie de la disciplina y el honor”. “Hemos probado ya que el ejército de línea no podía ser nunca una amenaza a la libertad. Y hemos probado también que fue el ejército que mató al feudalismo en Europa fundando las nacionalidades y tendiendo siempre su mano, a los movimientos salvadores que se han hecho por los pueblos, para establecer la libertad”. “Vencidos los utopistas en todos los terrenos en que se ha suscitado esta cuestión, apelan como último grado a decir que el soldado es una máquina y no tiene amor más que a su bandera. Sí! Es cierto que el soldado no tiene amor más que a su bandera, pero esa bandera que él ama, es la que todos amamos en común, es la bandera de la patria”.

Ramírez volvió al ataque pocos días después. Bauzá, entonces, consideró necesario delimitar en forma definitiva las tendencias que uno y otro habían abrazado y que eran francamente antagónicas. Entonces escribió: “En la prensa, representamos dos escuelas distintas: usted, la escuela de los utopistas, de los aduladores de la masa, de los mendigos del aplauso público aspirando a encaramarse en el poder por las proclamas a la multitud, y por la excitación a las turbulencias; yo, represento la escuela práctica de la democracia aspirando a conciliar la libertad con el orden, a apaciguar con la ley las tur-

bulencias del Estado, a matar la anarquía e inaugurar el reinado del derecho, del cual ustedes hablan continuamente y por costumbre, y del cual nosotros nunca hablamos, pero acatamos desde el fondo de nuestra conciencia”. Y más adelante, agregaba: “En política no se puede jugar a las “escondidas” mucho tiempo, y usted lo habrá palpado en los repetidos golpes que le están asestando con suerte de un año acá, todos los periodistas y todos los aspirantes a periodistas. Usted a la edad que tiene (Ramírez contaba 24 años y Bauzá 22), ha recorrido todas las escalas, cuando nosotros recién empezamos. Tribuno y periodista, semi-jefe de partido, semi-Dios elevado sobre las multitudes por el coro de alabanzas de sus adeptos, Júpiter tonante ayer, que pretendía dominar con un gesto las situaciones, ha quedado reducido a escribir novelitas de costumbres y a dar cursos de derecho “francés” en la Universidad oriental. Pero al asistir en persona a los funerales de su popularidad, ha llevado usted a su tumba política todo el orgullo de un niño mimado y entre el círculo de su impotencia, se agita todavía, para insultar lo que es hostil a las miras de su escuela”.

Esta virulenta polémica no podía tener otro fin, dadas las concepciones de la época, que el duelo; y éste se realizó el 13 de agosto de 1871, a pistola, sin consecuencias.

Incorporado sin vacilaciones a la lucha cívica, en el seno de la fracción popular del Partido Colorado, Bauzá, ingresó a la Cámara de Representantes, el 8 de febrero de 1876, cesando en sus funciones legislativas, a raíz de los sucesos del 10 de marzo de aquel mismo año. Luego de un fecundo paréntesis, dedicado a su labor de historiador y estudioso de los problemas sociales y económicos, regresaría a la Cámara, el 8 de febrero de 1879, electo diputado por el Departamento de Soriano. Fue en este período legislativo, que el 5 de mayo de 1879, en compañía de los representantes Carlos Honoré, Pedro Irazusta y Norberto Bentancur —hombres pertenecientes al naciente sector de la burguesía nacional de empuje empresario— presentó su proyecto de ley modificativo del sistema de enseñanza primaria establecido por el decreto-ley de 24 de agosto de 1877.

Al iniciarse la discusión del proyecto, en la sesión del 18 de junio de 1879, Bauzá hizo uso de la palabra, para criticar el programa vareliano. Dijo entonces: “Para los que no se dejan marear por una disquisición falsa de las cosas, es cuestión averiguada que la enseñanza primaria lleva en el nom-



bre que la designa el programa de las materias que debe abrazar. A menos de no abandonarse a los furores de una exageración pedantesca, a menos de no sustituir la aspiración racional de los conocimientos sólidos por la pretendida sabiduría de una enciclopedia de caricatura, es evidente que las escuelas públicas deben enseñar lo estrictamente necesario como preparación a la vida social".

"En todas partes del mundo civilizado, y muy particularmente en aquellas que están más adelantados que nosotros en estas materias, la instrucción pública tiene graduaciones naturales. Es así que la enseñanza primaria se reduce a los prolegómenos del saber: lectura, escritura, aritmética, religión, geografía e historia nacional, gramática y gimnástica. Después viene la instrucción secundaria y luego la instrucción superior para los que abrazan carreras científicas o artísticas, que son el número menor de la sociedad; en cuanto al pueblo llano prefiere lógicamente los oficios, las profesiones modestas y los trabajos de primera escala".

"Ahora bien, nuestro actual sistema de enseñanza pretende violar estas reglas del buen sentido, confirmadas por la experiencia, para darnos un verdadero enjambre de graduados en ciencias, artes y letras. Parece que los autores de ese sistema se hubieran echado a discurrir sobre la forma de llegar a una aclimatación indigesta de todos los ramos del saber humano, depositándolos en la cabeza de nuestros tiernos infantes, que en este caso han servido de invernáculo viviente a las experiencias de tanto investigador de curiosidades".

Y más adelante, agrega: "La iniciación de ciertas materias científicas requiere conocimientos anteriores, sólidos y una edad determinada". "Nada hay más ridículo que esos pequeños doctores de ocho o diez años a quienes la Inspección Nacional lleva anualmente al tablado de los teatros para disertar sobre problemas que aún no han resuelto los maestros de la ciencia moderna".

El proyecto que proponían Bauzá y sus colegas, sustituía la Dirección General de Instrucción Pública por un Consejo General de Educación. Esta seguiría siendo gratuita y obligatoria, pero con instrucción religiosa para todos los escolares, sin excepción alguna. El Consejo estaría integrado por el Rector de la Universidad, los miembros jubilados del Tribunal de Justicia, el Vicario General Apostólico, el Presidente de la Junta de Higiene, el Director General de Obras Públicas, el Director General de Correos, el Di-

rector de Estadística, el auditor de Guerra y ocho miembros de la Asamblea General. Bajo la supervisión superior técnica y administrativa de este Consejo, funcionarían Direcciones departamentales dependientes de las Juntas Económico-Administrativas; se suspendían las escuelas mixtas; y se fijaba el programa de enseñanza en lectura, escritura, gramática, aritmética, geografía nacional, Constitución, religión, historia nacional, dibujo y gimnástica. Se buscaba una centralización técnica y una descentralización administrativa, con participación de los vecindarios, siguiendo la vieja tradición nacional. Y en el órgano directivo se buscaba la confluencia de las autoridades representativas del Estado, la Iglesia, el Ejército, la Justicia, la Universidad y la alta administración, con su experiencia viva y directa de las necesidades de salud, desarrollo económico y de las comunicaciones del país.

Se suprimían los Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria, agentes promotores de la reforma vareliana y activos "militantes" de lo que se llamaba por entonces, "anticlericalismo", en nombre del "cientifismo" positivista, que les hacía chocar, a veces, con graves incidentes con los vecindarios, principalmente del interior. "Atendiendo a las quejas del país entero y muy particularmente a las de la campaña, expresa Bauzá, hemos creído una medida de buena política suprimir tanto buscador de camorras, tanto perturbador del orden, como son los Inspectores y sus acólitos".

Este enjuiciamiento a la reforma vareliana hecho en el Parlamento, fue completado por Bauzá en un folleto "De la Educación Común", donde amplía sus consideraciones, sosteniendo que la mujer debe educarse en los tres grados "con la misma minuciosidad que los varones" pero sin que ello desnaturalice su carácter; concede importancia fundamental a la formación del maestro, afirmando que las escuelas normales eran el punto de partida de la educación nacional; defiende la gratuidad de la enseñanza, pero el pueblo debe contribuir con los tributos que paga a Rentas Generales o por medio de impuestos especiales; la enseñanza debe ser obligatoria, porque "el ignorante se abroga un derecho que no tiene al permanecer ignorante; mientras que en particular ataca las conveniencias comunes, sustrayéndose a la obligación que las leyes le imponen para hacerle apto a ejercitar sus derechos políticos".

En el país debe consagrarse la libertad de

enseñanza: al clero católico, al igual que a los disidentes no se le puede negar el derecho de abrir escuelas particulares. En la escuela pública debe impartirse instrucción religiosa. "En primer lugar —dice— consta que el país es católico por voluntad propia y por tradición histórica en su absoluta mayoría, así pues lo que han dado en llamar 'poder del clero', no es más que el poder de la opinión pública. En segundo lugar, debe decirse también que la Constitución del Estado declara culto oficial a la religión católica y no es por lo tanto extraño que esa religión tenga ciertas preeminencias sobre las otras que coexisten al lado de ellas". Y más adelante, agrega: "Siendo la religión dominante en la mayoría, la católica, es justo que ella se enseñe a los niños. No me parece que los mandamientos de la Ley de Dios, base del derecho humano; las obras de Misericordia, base de la moral universal; y la Oración de Cristo a su Padre, verdadero himno de caridad y amor al prójimo, sean materia de escrúpulo para nadie."

Finaliza el folleto con diversas críticas a la organización administrativa de la Instrucción Pública vareliana y sobre el carácter enciclopédico de los programas. En un párrafo censura que en las paredes de las aulas escolares, luzcan láminas con los ejemplares más variados de las especies animales, mientras los escolares desconocen los rasgos de los fundadores de la nacionalidad "cuyos retratos no han visto y cuyos nombres sólo han leído precedidos de un fárrago de calumnias" sistematizadas en el "Bosquejo Histórico" del Dr. Francisco A. Berra, divulgador de la "leyenda negra" antiartiguista...

En otro aspecto de la lucha por la enseñanza religiosa, se manifestaría la acción de Bauzá. Al contestar un "Permanente" de "El Bien Público" sobre las condiciones en que era impartida en las escuelas públicas, Varela expresó que la misma se cumplía en "tanto cuanto es posible siguiendo métodos racionales de enseñanza". Al iniciarse las clases, durante diez minutos, el maestro practicaba la "revista de aseo" y exigía del alumno la repetición de memoria del texto de las "Instrucciones catequísticas", "sin explicaciones". En el sector de nuestra sociedad que se mantenía fiel a las creencias tradicionales, pronto se gestó un gran movimiento de opinión promovido por una comisión de damas que reunieron veinticinco mil firmas al pie de una Exposición-Protesta. Bauzá, orientador visible de este gran acto colectivo, fue encargado de entregar el documento al Pre-

sidente Gral. Máximo Santos, que lo recibió en su casa particular y en cuya oportunidad el líder católico formuló una breve fundamentación oral.

Poco después renunciaban la Inspección Nacional de Instrucción Primaria, Jacobo A. Varela, sucesor de su hermano José Pedro en el cargo; y el Presidente Santos lo ofreció a Bauzá, quien lo rechazó, manifestando: "Es notorio que fui siempre adversario del actual sistema de enseñanza, combatiéndolo rudamente en el Parlamento y en la prensa. Me presumo que, si en el momento actual aceptase la sucesión del Sr. Varela, lo primero que se diría es que mi disconformidad había tenido un motivo interesado". Jacobo Varela reasumiría el cargo en mayo de 1883 y daría oportuna satisfacción al petitorio de las damas uruguayas, haciendo saber al gobierno que se había dispuesto se dedicaran veinte minutos diarios a la enseñanza de la Religión Católica en las escuelas públicas...

Por entonces, el P. Mariano Soler —que en 1879, por decisión del "Club Católico", había sido designado Director del "Liceo Universitario", transformado en 1882 en "Universidad Libre", luego en "Universidad Católica"— acometió con Bauzá la fundación del "Instituto Pedagógico" para disputar a la enseñanza oficial, la instrucción primaria. El Obispo de Montevideo, Inocencio María de Yéregui, Presidente de la "Sociedad Católica de Enseñanza Libre", auspició la obra. El Instituto se instaló el 15 de mayo de 1884 y Bauzá fué su Presidente y redactor de su Constitución, que fué aprobada en diciembre de aquel mismo año.

En las "Memorias", presentadas por Bauzá, dando cuenta de lo actuado por el Instituto, en los años lectivos de 1885, 1886 y 1887, tuvo oportunidad de exponer sus ideas en materia pedagógica, en las que insiste en sus observaciones a la reforma vareliana, "cuyos apologistas —dice con razón Pivel Devoto— no han profundizado hasta hoy el análisis de la misma."

La orientación de la enseñanza en las escuelas dependientes del Instituto Pedagógico, respondió a las ideas expuestas por Bauzá en 1879. Dice en la primera "Memoria": "Nuestro programa de enseñanza, ha sido ajustado a las necesidades más urgentes de una instrucción primaria. Estamos lejos de adherir a las exageraciones en boga, que pretenden transformar cada alumno en un bachiller atrofiándole la inteligencia de conocimientos ajenos a su edad, repulsivos muchas veces a sus gustos, e inconvenientes casi

siempre a las necesidades de su posición. Como educamos en su mayoría niños del pueblo llano, tratamos de imbuírles enseñanzas que les sean útiles en la práctica de la vida, preparándoles a ganarse con ellas el pan."

"Según nuestro modo de ver las cosas, el grave error que tiene perturbada a esta sociedad consiste en la dirección torcida que se ha dado a la instrucción primaria. Bajo pretexto de que debe ilustrarse al pueblo, se le ha mareado, sobrecargando la inteligencia de sus hijos pequeños con un verdadero enjambre de cosas inútiles. Entre ellas, despunta en primer término, el empeñoso afán de propinar a los niños un curso completo de historia y geografía extranjeras, con el agregado de otro curso casi completo de ciencias naturales, que basta para hacerles insoporrible el aprendizaje".

"Entra, pues, la infancia uruguaya, a la vida intelectual, estudiando por la historia y la geografía, pueblos, costumbres e instituciones extrañas, y para colmo de su desvanecimiento, los textos que sigue con el fin de adiestrarse en las ciencias naturales, son textos extranjeros, que traen en sentido inverso, desde las estaciones del año hasta las latitudes geográficas, o describen faunas y floras diversas a las nuestras. Así se va formando dentro del país, una generación extranjera, desvinculada de la tradición y de la historia nacional, por la naturaleza de sus estudios; arrancada al culto de la Patria, por la admiración prematura de otros países y de otros hombres, e indiferente a la marcha normal de las instituciones políticas por la falta de conocimiento íntimo de su mecanismo y sus ventajas." "Los resultados de todo esto, ya son de preverse, pues los estamos tocando. La juventud que hoy despunta, y que puede reputarse fruto maduro de esa enseñanza primaria, es casi toda, tan ilustrada en el movimiento general europeo, como ignorante de las cosas de su país. Desquiciada así la educación, el pundonor nacional, fuente de todos los grandes designios, se evapora como una nube, llevándose nuestra originalidad que era una palanca, y nuestro valor cívico, que era un escudo."

"Bauzá impulsó y orientó la obra del Instituto Pedagógico, —expresa en su ya citado estudio sobre el gran ciudadano, Pivel Devoto— consagró a ella lo mejor de sus energías, veló por la eficiente gestión de los preceptores ante cuyas negligencias se mostró implacable y por la jerarquía y calidad de tan señalado esfuerzo educacional, el de mayor importancia realizado en el país por el

sector privado, con una concepción espiritualista, realista y nacionalista de la educación, en oposición a la enseñanza oficial, laicizante, enciclopedista y desprovista de sentido práctico que, desde 1877, mantenía dividida nuestra sociedad. Bauzá tomó a su cargo la tarea de dictar las clases de Historia e Instrucción Cívica. Conocimos a tres ciudadanos que fueron alumnos suyos: a los doctores Juan José Amézaga, Rafael Schiaffino y Juan Natalio Quagliotti. El testimonio de cada uno de ellos coincidió con el respeto que imponía el maestro por la dignidad de su persona, de apariencias adusta y plena de ternura; en el cálido acento de su voz, en la claridad y sencillez de sus lecciones, en el fervor y convicción que trasmitía a los alumnos."

Bauzá también sería autor de textos. Entre ellos, "Deberes y Derechos del Ciudadano", el "Compendio Historial del Uruguay" y las "Nociones de Geografía Uruguaya". También durante 1886, desempeñó conjuntamente con la Dirección del Instituto Pedagógico, el cargo de Rector de la Universidad Católica de Montevideo.

## 9. EL "ESTADO DE BIENESTAR" Y LA EXTENSION DE LA ENSEÑANZA.

"Si Latorre había resultado un gobernante idóneo para una clase propietaria agrario-comercial —dice el ya citado Real de Azúa— sometida tras 1868 a un acelerado proceso de extranjerización demográfica e ideológica, Santos ya lo fue mucho menos lo que bien puede explicarlo el carácter dispendioso y la notoria corrupción de su régimen, aunque tal vez pesara tanto como estos factores el peligroso cariz caudillesco que el "santismo" asumió. Traía demasiados (y malos) recuerdos la transformación de los cuarteles en centros de cierto populismo, aún paternalista y sin doctrina".

"Tras el Quebracho y el balazo de Ortiz, el Ministerio de Conciliación de 1886 y la negociada temporización que representó Máximo Tajes, volvieron al poder el sector doctoral de la clase alta, ya curada del sarampión juvenil del "principismo" y dispuesta a ser lo que las circunstancias reclamaban. Esto es: la ejecutora jurídico-política de un gobierno y una administración regulares y la intermediaria entre éstas y las fuerzas internas y externas que modelaban el país para su función de productor ganadero y generoso importador de bienes de consumo y

esos otros, tan imponderables como multiplicadores "de la energía anglosajona".

"Cuando en 1897, con las banderas de la libertad política y de la decencia administrativa estalló pujante la protesta nacionalista —y de la olvidada pradera productora— y el partido desalojado hasta entonces, desfilado y escéptico, se endureció de nuevo, bajo la jefatura militar, fulgurante, de Aparicio Saravia, la situación se hallaba de nuevo madura para un cambio. Los sectores dominantes de una sociedad quieren, es obvio, gobiernos que los sirvan, ya lo hagan por sí mismos, ya por un sector idóneo instrumentalizado y especialmente político. A igualdad de condiciones —esto es a igualdad de incondicionalismos— prefieren —también es obvio— que la tarea se cumpla con honestidad y eficiencia. Esto hace más firmes las pautas de legitimidad más fluido el curso de los negocios, más tranquilo el ámbito amplísimo que la doctrina económica liberal acotó para el dinamismo empresario".

"Pero, cuando el 25 de agosto de 1897 un balazo certero puso fin a la presidencia de Juan Idiarte Borda, la suerte de su círculo —de la "colectividad"— estaba sellada. De nuevo el sistema político estaba operando disfuncionalmente para los intereses rectores del país. El fin de la revolución saravista con el "Pacto de la Cruz", el golpe de Estado de 1898 y la defenestración de los últimos fieles del caído, la coparticipación de los partidos convenida sobre la división del territorio en departamentos colorados y departamentos nacionalistas, encontró en Juan Lindolfo Cuestas, un hombre de todas las estaciones, burócrata, duro, cazurro, receloso, el ejecutor predestinado. La colocación de la piedra fundamental de las obras del puerto de Montevideo en 1901, pareció cerrar toda una época y, con un siglo por delante inédito y completo, abrirnos a un mundo que tanto nos prometía".

Llegaba la hora del Uruguay "civilista", pacífico, —después de la victoria de los módulos "urbanos" del "batllismo" colorado sobre las huestes libertarias de la pradera precapitalista, agonizante en la defensa de sus "fueros", en 1904— que habría de erigirse en la insólita, "ejemplarizante", "Suiza de América", primer "Estado de bienestar" del continente ibero-americano... ¿Pero cómo fue ésto posible?

"Una serie de factores más o menos excepcionales —dice bien Luis C. Benvenuto— concluyeron para posibilitar este resultado:

a) bajo costo de la producción agropecuaria uruguaya y muy alta productividad por hombre ocupado; b) altísimos costos de su similar europea y muy baja productividad; c) demanda de productos agropecuarios casi siempre mayor que la oferta; d) vigencia en Europa, de una política de alimentos baratos para asegurar bajos salarios a la industria, que privó a los productores del viejo mundo de la protección estatal; y e) fijación de los precios agropecuarios en un mercado librecambista, donde los productores europeos luchaban por recuperar sus costos y por lo tanto alzaban los precios por encima de los rioplatenses."

"El Uruguay inserto en el mecanismo económico mundial, siendo casi un huésped del imperio inglés —son los tiempos de la "madurez de la dependencia"— obtuvo ventajas significativas de la misma manera que el proletariado de los países metropolitanos resulta comparativamente mejor tratado, por cuanto el sistema, que transfiere automáticamente las presiones salariales hacia el punto de menor resistencia, le asegura un nivel de vida superior al de los proletariados externos."

"El alto ingreso que estas circunstancias proporcionaron al Uruguay, se iba reduciendo a medida que todos los engranajes del comercio internacional se ajustaban, pero, y aquí entró en juego otro factor excepcional, el país pudo iniciar oportunamente la explotación sucesiva y escalonada de nuevos renglones agropecuarios. Comenzó con los cueros, en el siglo XVIII, siguió con el tasajo a fines de dicho siglo, la lana, el extracto y las conservas enlatadas en la segunda mitad del siglo XIX, para concluir, hacia la época de la Primera Guerra Mundial, con las carnes enfriadas y congeladas. En cada caso, con muy ligeras variantes, se reiniciaba el mismo proceso de altos ingresos iniciales, que luego se contraían inexorablemente, hasta que la apertura de otro rubro exportable reiniciaba el ciclo. Llévase cuenta de que el último ciclo se inició hace más de medio siglo."

"Cabe preguntarse ¿cómo se distribuyó el ingreso generado? La respuesta no es fácil, pero se debe recordar la elevada retribución del trabajo rural, en la primera época; mencionar, además, que siempre se contó con la inmigración, espontánea o fomentada con el fin de abaratar los salarios y sobre todo es necesario destacar el principalísimo papel desempeñado por la intermediación de la redistribución del ingreso. Esta actividad

que en nuestro país y hasta hoy, fue desmesurada en todos los niveles y en todos los sectores, operó como un eficaz organismo captador del ingreso creado por la ganadería."

"La política batllista introdujo una nueva variante en el sistema económico, trajo a un comensal siempre olvidado, creó un nuevo tipo de consumo: el de los servicios destinados a la protección y promoción del individuo. Para ello —aunque sin tocar las bases de la estructura— disputó a los sectores más altos una cuota creciente del ingreso, que redistribuyó a través de un aparato estatal desarrollado en forma vertiginosa. La expansión del Estado que creó nuevos servicios industriales y comerciales y puso en marcha numerosas obras públicas, permitió absorber buena parte de la mano de obra que el campo rechazaba y que el flujo migratorio agolpaba en los arrabales montevidianos."

"Salarios mínimos, limitación de la jornada, descansos pagos y obligatorios, jubilaciones tempranas y a granel, estabilidad política y paz social, moneda fuerte y crédito abundante, hicieron el Uruguay feliz que nuestros mayores recuerdan con irredimible nostalgia."

Ya hemos visto que sobre tales bases socio-económicas y políticas, el contexto espiritual había ido, también, virando muy aceleradamente —desde el centro gestor de la "unidad nacional" del Estado, la ciudad-puerto de Montevideo— hacia el indiferentismo religioso, tras la agonía del país oriental, criollo, nutrido en la raíz de la cristiandad indiana. Nada más lejano ahora que aquella antigua unanimidad y de la cohesiva fuerza integradora representada por la Iglesia de la Patria Vieja artiguista y de las primeras décadas del siglo XIX, donde el cisma cultural se mantenía latente en el seno de las "élites" ilustradas y se refugiaba en las "devociones" del pueblo... En materia de educación, los polos de la antítesis habían sido Varela y Bauzá; la historia le había dado la victoria al primero. Claro está que la catolicidad oriental, —ahora agredida desde los cuadros militantes de la Masonería espiritualista, primero; del racionalismo positivista, después— no había caído. La obra misional de Jacinto Vera, —primer obispo de la diócesis creada en 1879— con la fundación del Seminario en aquel mismo año; la incorporación al país de congregaciones y órdenes docentes —destacamos ahora la notable labor iniciada en 1876 por los Salesianos de

Don Bosco, pioneros en la formación de nuestros primeros extensionistas y expertos agrarios, y de artesanos eficientes, en sus establecimientos de Colón, Manga, Toledo y Escuelas-talleres de la capital y del interior — sería continuada por Monseñor Soler, obispo en 1890, presidente del Primer Congreso Eucarístico Nacional y asistiendo en Roma al Concilio Plenario Latinoamericano de 1899, donde se reunía por primera vez todo el episcopado latinoamericano, para elaborar su pastoral común.

Pero ahora, entre 1890 y 1914, el "anticlericalismo" salió de los círculos doctorales y tomó la calle Es la hora que Rodó —de antigua resonancia espiritualista— denuncia como la del "jacobinismo".

El país de las tres primeras décadas, será optimista y "consumirá" ideas, con el ascenso creciente de sus clases medias, las grandes consumidoras. El título universitario es el espaldarazo que permite al hijo del artesano o del pequeño comerciante, subir la cuesta empinada desde la calle Isla de Flores hasta 18 de Julio y alternar en la política y en la vida mundana, con la empacada "élite" galeruda; la instrucción primaria, la secundaria, la Universidad, son las etapas señaladas para dicha participación; y si no se logran los grados mayores del "doctorado", por lo menos, los "bachilleres" son preferidos en las Oficinas del Estado y en los escritorios de las empresas. La enseñanza que responde a esta imagen y a estas expectativas, la crean y la orientan hombres como Eduardo Acevedo, Carlos Vaz Ferreira, y tras la original perspectiva de Pedro Figari, el infatigable José Félix Arias, con su sueño de la "Universidad del Trabajo".

Corresponde al Dr. Eduardo Acevedo, al asumir el Rectorado de la Universidad, el 6 de agosto de 1904, una importante labor de ampliación de los fines y estructura de la enseñanza superior.

El nuevo Rector dirigió sus primeros esfuerzos a concretar la instalación como Facultades de las casas de estudios destinadas a la formación de contadores-peritos mercantiles, agrónomos y veterinarios. En el pensamiento de Acevedo, la formación de éstos técnicos profesionales eran la "respuesta" que la Universidad le debía al país en función de las nuevas condiciones de su economía, claramente prefiguradas en aquel momento.

Desde 1889, por iniciativa de Vázquez Acevedo, se habían establecido cátedras anexas a Facultad de Derecho para la carrera

de contador público; en 1894, se creaba la cátedra de Contabilidad y el 24 de octubre de 1903 el presidente Batlle y Ordóñez dictaba el decreto de creación de la Facultad de Comercio anexa a la Universidad de la República. Pero dos años después, todavía no estaba organizada definitivamente; Acevedo, logró completar la enseñanza de varias de sus asignaturas con la colaboración del Colegio de Contadores y algunos elementos universitarios que se avinieron a dictar las cátedras —por falta de presupuesto— en forma honoraria.

El 15 de setiembre de 1906 se creaban simultáneamente por decreto las Facultades de Agronomía y Veterinaria. En este aspecto el Rector Acevedo proseguiría las iniciativas planteadas en 1903 por el entonces Ministro de Fomento, Ing. José Serrato, proponiendo y obteniendo que el Consejo Universitario contratara al profesor alemán Alejandro Backhaus, para hacerse cargo de la dirección de la nueva Facultad de Agronomía. La extraordinaria actividad cumplida por el experto alemán y los afanes de Acevedo, hicieron posible que, el 20 de febrero de 1907, se colocara la piedra fundamental del edificio destinado a la Facultad en campos fiscales de Sayago; y que, el 1º de marzo, se iniciaran los cursos en la quinta de Pereyra, con la asistencia de 22 alumnos.

Cuando el ingeniero Serrato comenzó a preocuparse desde el Ministerio de Fomento por la creación de una escuela agronómica, también circulaba en el ambiente la idea de crear un instituto veterinario. La Universidad aprobó por entonces el proyecto del Rector Claudio Williman para la creación de estudios de veterinaria, anexos a la Facultad de Medicina. Aprobada la iniciativa por el Poder Ejecutivo, los cursos respectivos fueron programados por los doctores José Scosería y Felipe Solari, Decano de Medicina y Director del Instituto de Higiene, respectivamente. Empezaron a funcionar, precariamente, en junio de 1905, en el local del Instituto de Higiene con un régimen provisorio y casi sin medios ni materiales de Trabajo. Acevedo también encaró la instalación autónoma de la Facultad de Veterinaria, para lo cual promovió la contratación del Dr. Daniel Salmon, egresado de la Cornell University y miembro del Departamento de Veterinaria de la Universidad de Pensylvania, que, en mayo de 1907 desembarcó en Montevideo, siendo portador de planes y programas y materiales adquiridos en Londres y París. En el curso de 1908, la Facultad se

instalaba en una casa quinta de la calle Rivera y Br. Artigas, en cuyas caballerizas se instaló el hospital.

Acevedo también atendió al perfeccionamiento de arquitectura, que por entonces se enseñaba en la Facultad de Arquitectura y Ramas Anexas, contratándose al francés Joseph Paul Carré, egresado de la Escuela de Bellas Artes de París; o Carré fundaría el primer taller de Arquitectura, llegando a ser por más de tres décadas el “alma mater” de los estudios y el sistematizador de toda la organización de la futura Facultad de Arquitectura, instituida en noviembre de 1915 al desgajarse la vieja Facultad de Matemáticas y crearse aquella y la de Ingeniería y Ramas Anexas.

Otras inquietudes relativas a la modificación de planes, régimen de exoneración de exámenes y extensión al interior de los cursos de Enseñanza Secundaria caracterizarían, con distinto alcance y concreción la fecunda gestión de Acevedo en el Rectorado de la Universidad.

Pero fue la ley del 31 de diciembre de 1908 la que impondría, en definitiva, una nueva estructura a los estudios universitarios y de enseñanza secundaria, por aquella época. La iniciativa partió del Poder Ejecutivo, en mensaje y proyecto de ley del 14 de mayo de 1907, suscrito por el presidente Williman y el Ministro de Instrucción Pública Gabriel Terra autor del mismo. El Ejecutivo sustentaba la organización de la Universidad sobre la base de las cuatro Facultades de Derecho, Medicina, Matemáticas y “transitoriamente” de Enseñanza Secundaria; pero entendía que la de Agronomía, el Comercio, y la de Veterinaria debían separarse de la Universidad; y en nombre de la ley spenceriana de la diferenciación de funciones y siguiendo el ejemplo de Francia, Alemania e Inglaterra se debía confiar su dirección a comerciantes, industriales, hacendados y agrónomos incorporándose así a la causa educacional contingentes de fuerzas diversas. Las escuelas técnicas —decía el mensaje del Ejecutivo— no pueden permanecer aisladas del medio y el Estado si las propicia no puede hacerlo sino con quienes “dentro del organismo social tienen la legítima representación de los intereses que estas escuelas están llamadas a fomentar”.

En materia de enseñanza secundaria se mantenía el principio de la libertad de enseñanza, sosteniendo que el Estado no debía suplir o hacer “competencia injusta a la iniciativa privada, cuando ella se revela con



suficientes energías para cumplir satisfactoriamente con un servicio de interés social". En lo interno, se propiciaba la división de los estudios secundarios en dos ciclos: el primero básico, destinado a completar los conocimientos de las escuelas primarias y colocar a los jóvenes en condiciones de seguir un curso técnico o comercial; el segundo para hacer posible una preparación diferenciada por carreras.

También se modificaba el gobierno de la Universidad. Mientras por un lado la designación del Rector se dejaba enteramente librada al Poder Ejecutivo, por otra se daba participación directa al cuerpo de profesores en la dirección de las Facultades y —por primera vez en una universidad de América Latina— se otorgaba el "derecho de voto" a los estudiantes, dándoles con ello una "representación en el Consejo de cada Facultad" destinada a llevar "al seno de las autoridades la expresión de atendibles exigencias".

Un largo período habría de transcurrir entre la presentación del proyecto y la aprobación definitiva de la ley, llegando al seno de la Comisión legislativa y a las Cámaras las opiniones de los organismos universitarios, y la de antiguos profesores, de destacada actuación, y de los jóvenes estudiantes partícipes en el primer Congreso estudiantil de América, cuyo parecer solicitó, en forma expresa el Dr. Joaquín de Salterain, miembro de la referida Comisión legislativa.

Cuando la ley fue aprobada, la excesiva descentralización del proyecto había sido moderada, conservando el Rector y el Consejo Central —que se integraría con Decanos y con delegados de Facultades— diversas atribuciones, descargándose de todos modos en las Facultades las funciones más importantes.

La nueva estructuración en dos ciclos de los estudios secundarios, establecida por la ley orgánica de 1908, según explicaría Carlos Vaz Ferreira, tendía a aplicar en nuestro medio regímenes extranjeros y sobre todo la tan mentada "plurifurcación" francesa, de donde derivó la "plurifurcación uruguaya" que, aunque tendían a asimilarse, eran en el fondo antitéticas. Las razones que habían informado el cambio —del "bachillerato" de seis años al régimen de dos ciclos, de cuatro y dos años, respectivamente— insistían en la conveniencia de flexibilizar la enseñanza secundaria para hacerla más accesible a un mayor número de personas; y sin limitarla ni adaptarla a quienes se inclinaban hacia las carreras, que ya se conocían,

corrientemente, como profesiones liberales.

La aspiración de extender los estudios secundarios al interior del país —como bien señala Alfredo R. Castellanos— había concitado las inquietudes de los dirigentes de la "Universidad Vieja", en dos oportunidades: en el seno del Consejo Universitario, en sesiones del 7 y 12 de agosto de 1861 y en el Consejo Directivo del Instituto de Instrucción Pública, por moción de su Presidente, Dr. Manuel Herrera y Obes, en 20 de noviembre de 1865. Ambas iniciativas "no pudieron llevarse a la práctica, por las dificultades de orden económico-financiero y las agitaciones político-revolucionarias", dice el autor citado.

La instalación de establecimientos de enseñanza secundaria en ciudades del interior, quedó, entonces, librada a la iniciativa particular, como documenta prolijamente el Prof. Castellanos en su obra.

En la capital, la Sección Femenina, la "Universidad de Mujeres", fue la primera ampliación que se concretó dentro de Enseñanza Secundaria. "Varias motivaciones informaban la necesidad de su creación —dicen Oddone y París de Oddone.

Las pacatas costumbres tradicionales de la sociedad montevideana habían experimentado algunos cambios significativos. Ya no era insólito encontrar damas de "buena familia" caminando solas por la calle 25 de Mayo o Sarandí; desde hacía algún tiempo la mujer frecuentaba las aulas de la Universidad y Paulina Luisi ya ejercía la docencia en Secundaria. El Instituto Normal, entretanto, aumentaba su población femenina a un ritmo mucho mayor que el de la Universidad. El gobierno quiso, entonces, a favor de esa corriente, acelerar el proceso". "Así lo hizo saber el Presidente Batlle al Parlamento en su mensaje del 9 de noviembre de 1911".

Y al año siguiente la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria —la "Universidad de Mujeres", como dio en llamársele— quedó instalada, bajo la dirección de Juan Monteverde, que renunció al poco tiempo, asumiendo el cargo, la Dra. Clotilde Luisi y como Secretaria, María Eugenia Vaz Ferreira...

En 1919, por ley promovida por el Dr. José F. Arias —entonces legislador, ex-obrero, médico, de infatigable devoción por la causa educacional— abrió sus puertas el "Liceo Nocturno", con el programa del primer ciclo de Enseñanza Secundaria, bajo la dirección de Fernando Beltramo, un olvidado

y original pensador de temas filosóficos y pedagógicos...

También preocuparía la "enseñanza industrial". En el informe del Rector Acevedo a la Sala de Doctores de 1905, éste proponía la transformación de la "Escuela de Artes y Oficios" en "Escuela Politécnica", dependiente de la Facultad de Matemáticas.

El plan de Acevedo tenía en vista la ocupación del recientemente habilitado nuevo local de la Escuela en la manzana determinada por las actuales calles San Salvador y Gonzalo Ramírez, entre las de Minas y Magallanes, cuya construcción se había iniciado ya bajo el gobierno de Latorre con ese destino y que ahora se pensaba pudiera servir de sede a la Facultad de Matemáticas y a su proyectado anexo de la Escuela Politécnica. Pero adquirida, bajo la administración del Dr. Claudio Williman, la monumental construcción del ex "Hotel Nacional", en la actual calle Juan Lindolfo Cuestas entre Cerrito y Piedras, quedó allí funcionando la Facultad de Matemáticas y la Escuela de Artes y Oficios mantuvo, en exclusividad, el usufructo de su nuevo local.

En 1910, el gobierno de Williman designaba miembro del "Consejo de Patronato" de la Escuela de Artes y Oficios, al Dr. Pedro Figari, que en 1915, ocupaba la Dirección del establecimiento, ahora por designación del Presidente Dr. Feliciano Viera. En una y otra oportunidad, Figari formularía las bases, primero y pondría en marcha, después, una importante reforma de programas y métodos, que permiten afirmar —como lo hace Arturo Ardao— que "lo que es Varela a la enseñanza primaria y Vázquez Acevedo a la secundaria y universitaria, lo es Figari a la artístico-industrial: un reformador con mucho de fundador".

Figari había ido elaborando paulatinamente sus conceptos sobre educación. En 1900 y luego en 1903, había presentado a la Cámara de Representantes, de la que formaba parte, un proyecto de ley de creación de una "Escuela Nacional de Bellas Artes". En la segunda oportunidad, le correspondió redactar el informe de la Comisión parlamentaria respectiva, aprovechando la circunstancia para revisarlo y perfeccionarlo. Diría entonces: "Cree vuestra Comisión que es oportuno agregar un nuevo centro de instrucción a los ya existentes, encargado de propagar la enseñanza artística y muy especialmente cuando se dedique a difundir sus formas de aplicación a la industria... El florecimiento industrial sería una consecuencia feliz y obli-

gada de tales enseñanzas, y otra consecuencia no menos halagüeña sería formar la educación nacional artística, como coronamiento de nuestra cultura".

En ese mismo informe manifiesta ya su preocupación por la vieja Escuela de Artes y Oficios. Dice de ella que "podría haber producido algunos de los beneficios que se esperan de la escuela proyectada, si se hubiera dedicado a la enseñanza del arte aplicado, puesto que se habría formado millares de artesanos hábiles capaces de secundar el movimiento industrial, cuando no de promoverlo". O sea, si en lugar de funcionar como internado de corrección de menores indisciplinados, estuviera organizada como "libre externato de artes aplicadas para jóvenes de uno y otro sexo".

La oportunidad ya mencionada de integrar el Consejo de administración de dicha Escuela, le permitió en 1910, ordenar sus ideas en un proyecto de "Reglamento y programa para la transformación de la Escuela de Artes y Oficios en "Escuela Pública de Arte Industrial". Otro proyecto de reorganización de la vieja Escuela acababa de formularse, asignándosele la finalidad de "formar obreros hábiles en el ejercicio de su profesión, así como contra maestres y jefes de taller para la industria". Figari se pronunció abiertamente contra ese criterio: "El fin racional de la Institución no puede ser el de formar simples operarios, más o menos hábiles, oficiales mecánicos, artesanos en la estrecha acepción que se da a esta palabra y ni aún contra maestres y jefes de taller, con algunos conocimientos generales... Más racional y más digno del Estado sería formar artesanos en la verdadera acepción que debe tener esta palabra, dada su etimología, es decir, obreros-artistas, en todas las gradaciones posibles, si acaso hay un punto de separación entre el artista escultor estatuario, por ejemplo, y un artista decorador, vale decir, obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad".

Y ya en el ejercicio de la Dirección de la Escuela —en la que actuaría desde el 15 de julio de 1915 hasta el 14 de abril de 1917— presentaría su "Plan de organización de la enseñanza industrial", para hacer efectivas estas ideas, de acuerdo con la reorganización —directamente inspirada por su gestión e

impulso directriz— recogida por la ley de julio de 1916 que organizaba la llamada ahora “Enseñanza Industrial”.

Todo su “Plan”, así como su ensayo “Educación integral”, escrito con su hijo, el Arquitecto Juan Carlos Figari Castro, y publicado en 1919, es un rico repertorio de penetrantes reflexiones sobre educación, arte e industria; pero cabe destacar, particularmente, su visión “americanista”. Dos capítulos de su “Plan” de 1917, se titulan, respectivamente así: “Debe aprovecharse de la virginidad de América como de un tesoro”; “Por el solo hecho de producir en un sentido autóctono se duplica el valor y la entidad de nuestra producción”. “En esos capítulos se completa la formulación de su “paideia” americanista”, afirma con acierto Ardao. Al primero pertenecen estas palabras: “No incorporar al organismo nacional más de lo que le conviene por estricta adecuación, lo que supone naturalmente dejar de lado las rémoras, por sugestivas que fueren, y esto nos permitirá perfilar con carácter franco y propio nuestra individualidad, al mismo tiempo que nuestra producción”. Al segundo, el siguiente pasaje puntualizador del sentido de su regionalismo artístico: “Cuando se habla de arte autóctono, se comprende que tal cosa no quiere ni puede significar, tanto menos en nuestros días, una cultura exclusivamente nacional o regional, sino el estudio del medio, el producto de la observación y de la experimentación hechas en el mismo, y la asimilación de todo lo conocido, previa selección hecha en conciencia, vale decir, tomando nota del ambiente propio con un criterio autónomo. Y esto conviene repetirlo, es lo único que podemos hacer sensatamente, puesto que lo demás es pura afectación que raya en lo simiesco. Perdemos nuestro carácter”.

En el ensayo citado sobre “Educación integral” esta pedagogía nacional es preconizada para toda América Latina: “Para que esta obra pueda sernos honrosa y de provecho, debe ser dirigida por nosotros sobre el substrátum americano genuinamente regional, y dentro de un plan que, como sistema óseo, sirva de base al ordenamiento cultural... Hay que esmerarse, no sólo en multiplicar las culturas productoras, sino de encaminarlas bien, a fin de imprimirles el sello de nuestra individualidad americana, poniendo a contribución nuestras aptitudes imaginativas y nuestro ingenio. Hay que hacer valer nuestra fauna y nuestra flora, tan generosas, y nuestra rica arqueología, virgen

—lo cual por sí solo centuplica su valor—; hay que estudiar las condiciones de nuestras materias primas, para darles la aplicación más hábil y más provechosa; hay que poner en fermentación todas las savias constructivas de la raza, haciendo de modo que se conserve lo que de ella está más identificado con el ambiente americano; y, así, mediante estas disciplinas, entonces, sí, es de esperar que estas razas vivaces de Sud América hagan proezas, puesto que asimilan admirablemente y tienen gran imaginación”.

En estas mismas ideas, se inspiran otros olvidados escritos de Figari: “Industrialización de la América Latina; autonomía y regionalismo”, de 1919; “Autonomía regional”, artículo de 1924; y “Hacia el mejor arte de América”, de 1925, ambos en “La Prensa” de Buenos Aires.

Por la citada Ley de 12 de julio de 1916 —promulgada por el Presidente Viera y el Ministro de Industrias, Dr. Juan José Amézaga— recogiendo las ideas de Figari y con el apoyo e informe parlamentario del Dr. José F. Arias, se reestructuraba la “enseñanza industrial”. La ley, en sus principales disposiciones, establecía:

“Art. 1º La enseñanza profesional para fines industriales tendrá por objeto los estudios teóricos y prácticos de las ciencias, artes y oficios en sus aplicaciones a la industria y al comercio. Será gratuita en los establecimientos del Estado, etc.”

“Art. 2º Dicha enseñanza se efectuará:

- 1) En las escuelas industriales primarias;
- 2) En las escuelas industriales secundarias;
- 3) En los cursos normales de preparación para el profesorado industrial;
- 4) En cursos de perfeccionamiento para obreros;
- 5) En cursos libres, diurnos o nocturnos, permanentes o periódicos.

“Art. 28. Créase el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial.

“Art. 29. El Consejo se compondrá de once miembros honorarios designados por el Poder Ejecutivo. Durarán cuatro años en sus funciones, debiendo renovarse seis miembros a los dos años y cinco a los cuatro. El Presidente será electo por el Poder Ejecutivo.

“Art. 30. Créase el cargo de Inspector Nacional de la Enseñanza Industrial. El cargo será provisto por el Poder Ejecutivo, con venia del Senado o de la Comisión Permanente en su caso y tendrá por sueldo el que fije el presupuesto respectivo”.

"Art. 33. El establecimiento de la Escuela de Artes y Oficios queda suprimido y de sus instalaciones se hará cargo el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial".

Promulgada la Constitución de 1919, en cuyo artículo 100 se establecía que "Los diversos servicios que constituyen el dominio industrial del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene públicas serán administrados por Consejos autónomos. Salvo que sus leyes los declaren electivos, los miembros de estos Consejos serán designados por el Consejo Nacional de Administración", se sancionaría —también por iniciativa de Arias— una nueva ley de reorganización de la enseñanza industrial, a mediados de 1919. Por ésta, se reducían los miembros del Consejo a ocho, seis designados por el Consejo Nal. de Administración, uno por el ya entonces Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y otro por la Cámara de Industrias. La ley preveía también que, "cuando las sociedades obreras se organicen como sociedad legalmente constituida, podrán designar uno de los miembros del Consejo". Y el 22 de diciembre de 1922, se reglamentaba la ley del 12 de julio de 1916 y su modificativa de 1919.

El período subsiguiente estará señalado por la extensión de escuelas industriales al interior y la importante fundación de la Escuela de Lechería de Nueva Helvecia, donde concurriría la iniciativa de importantes gremiales de productores e industriales locales, con el proyecto del entonces Ministro de Industrias, Dr. Arias.

También había sido reorganizada la enseñanza primaria, de gran desarrollo durante los primeros quince años del siglo, que alcanzaba a 1.000 escuelas urbanas de 1º, 2º y 3er. grados y rurales, con un personal docente de 1.783 mujeres y 190 varones, de los cuales aún no poseían título de maestros apenas 177, y con una inscripción que superaba los 100.000 niños, aún cuando la media de asistencia era de unos 70.000... La ley de 26 de julio de 1918 —suscrita por el Presidente Viera y el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Rodolfo Mezzera— establecía, en sus principales disposiciones:

"Art. 1º La Dirección General de Instrucción Pública se denominará "Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal" y el Inspector Nacional de Instrucción Pública, "Director de Enseñanza Primaria y Normal".

"Art. 2º El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal se compondrá de siete miembros: el Director como presidente y

seis vocales; uno de ellos, por lo menos, deberá ser Maestro de segundo o tercer grado y haber prestado como mínimo diez años de servicios en un cargo escolar".

Se disponía que los Vocales durarían tres años, renovándose por terceras partes cada año. El Director duraría tres años y podría ser reelecto. Tanto el Director como los Vocales serían designados por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado.

## 10. LA "REFORMA UNIVERSITARIA" EN NUESTRO MEDIO

Refiriéndose al significado y alcance del movimiento denominado de la "Reforma Universitaria", expresa acertadamente Jorge Abelardo Ramos: "En una sociedad globalmente subordinada, con un reducido y disperso proletariado y una burguesía nacional insignificante, el único sector importante y políticamente activo de las semi-colonias latinoamericanas era el estudiantado universitario. A su conciencia confluyeron la revolución agraria mexicana, la catástrofe de la guerra imperialista, el triunfo de la revolución rusa, la indignación generalizada del pueblo ante la barbarie agraria y la degradación nacional. La Reforma de 1918 fue la réplica cultural de las nuevas clases sociales ante la fragmentación histórica de América Latina, que había relegado a nuestros pueblos a la más completa impotencia". "Dejando de lado la retórica de sus textos, la Reforma Universitaria expresa directamente la incorporación de la pequeña burguesía latinoamericana a la vida política del continente; y arrastrará, como era inevitable, todas sus ilusiones. Pero su vacilación y perplejidad no eran sino el reflejo ideológico de la inarticulada sociedad latinoamericana, donde la única expresión social concentrada podía en esa época encontrarse en la Universidad".

Pero si bien, del impulso de la protesta universitaria de Córdoba de 1918, arrancaría, a través de Lima, en Víctor Raúl Haya de la Torre, el más importante movimiento político y teórico de la época, con aliento continental: el Aprismo peruano, en el Uruguay, sus efectos serían singularmente ténues y circunscriptos al medio intrauniversitario, a pesar de los vehementes mensajes de sus intérpretes locales a las "masas populares"...

Y es que en el Uruguay de los años veinte, las agudas contradicciones de clases de Latinoamérica, con sus singulares entornos

de oligarquías “aristocrático-feudales” y servidumbres de castas, interiorizadas apenas en los nacientes proletariados industriales, habían encontrado el camino de una conciliación y consenso “nacional”, liberal y “civilista” que, más allá de las disconformidades retóricas del “dandysmo” intelectual anárquico y de las duras luchas obreras, se mediatizaban en el ancho espectro de sus “clases medias”, beneficiaria principal del “Estado de bienestar” batllista, fundado en una cómoda distribución de la generosa renta diferencial provista por la producción agropecuaria y su aparato exportador, que —sin modificar su estructura esencialmente privilegiada y colonialista— le permitía aceptar a la oligarquía local, sin violencias, la “igualdad democrática” del sufragio universal y secreto de las “clientelas” ciudadanas... Era la orgullosa “Suiza de América”, insularmente ajena al drama latinoamericano, satisfecha por la digestión de sus jugosas carnes y el amor de la cultura importada.

Por ello, la recepción del movimiento de la Reforma universitaria, a través de los Centros estudiantiles —en especial, la “Asociación de Estudiantes de Medicina”— o del singular cenáculo, prestigiado por el señorío intelectual de Julio Lerena Acevedo, que se denominó “Centro Ariel”, se manifestaría en reivindicaciones de orden estrictamente internos, de “democratización” del gobierno universitario y de la cultura o en el oriflama del “idealismo” proclamado en el periódico “Ariel”, cuyo programa redacta Carlos Quijano. La misma publicación gusta autodefinirse más de una vez: “Ariel no es una revista de “vaga literatura”, es una revista orientada y combativa. Ella está abierta, lejos del campo de la política, a todas las fuerzas juveniles, idealistas y renovadoras de América”; “Ariel es una viva expresión de la cultura nacional”.

Obedeciendo a tales inquietudes, la revista programó en 1919 una amplia encuesta entre la intelectualidad del país en torno a dos temas: la función social de la Universidad y sobre nuestros problemas sociales. Con tal motivo, las respuestas de Dardo Regules, Emilio Frugoni y Alberto Lasplaces marcaron, con acierto, los rasgos inaparentes de nuestra inconsistencia histórica; de la cruda distancia social del proletariado rural y los detentadores de la riqueza; la problemática de la cuestión agraria.

Pero, a medida que las contradicciones profundas del país con su “auto-imagen” liberal y satisfecha de los años veinte, se iban

poniendo en evidencia, el movimiento estudiantil, inspirado en aquellos ideales, tomaría fuerza y concreción organizativa, a través de la “Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay” y de sus Centros. cuya proyección se haría visible en la resistencia a la Ley Nº 9.292 —denominada “Ley Abadie”, por el Ministro de Instrucción Pública de la época, Dr. Horacio Abadie Santos— y el proyecto de “Estatuto Universitario” de 1935.

## 11. EL URUGUAY ENTRE DOS CRISIS

“Tras la euforia —efímera como todas las euforias— del Centenario, —dice el citado Real de Azúa— no era difícil de advertir que el proyecto nacional que Batlle identificó con su acción había tocado sus límites. Todavía persistían en la orgullosa implantación de una alta eficacia, los entes del dominio industrial, comercial y bancario del Estado, que el artículo 100 de la carta del 19 había constitucionalizado. Todavía el burocratismo, un fenómeno endémico de todo régimen representativo y más si éste se encuadra en una economía monocultora y expelente con un alto grado de urbanización; todavía el burocratismo, decía, no se había convertido en el factor disfuncional que representó después. Pero los parámetros entre los que se había movido el esfuerzo creador de treinta años seguían sin remover. Sin remover la pequeñez del mercado interno para el desarrollo industrial. Sin remover nuestra elevada vulnerabilidad a las crisis mundiales del capitalismo y a las oscilaciones letales del comercio exterior. Sin remover la estabilización de la producción agropecuaria condicionada por un sistema de propiedad hostigada pero nunca atacada a fondo, tolerada pero no desafiada por premios, castigos o estímulos hacia formas más altas de productividad. Sin remover y aún acicateado, un deletereo, espíritu colectivo que olvidó que toda conquista social ha de salir de la conquista económica y daba por merecidos, naturales, inmutables, los dones del bienestar y arcaicos cualquier desvelo, cualquier autoexigencia, cualquier tensión creadora”.

“Pero la Gran Depresión (de 1929) —dice, a su vez, Benvenuto— cegó el manantial que daba vida al Uruguay: la demanda externa. El mundo se llenó de barreras aduaneras, cayeron los precios, se detuvo el comercio. Los países importadores de artículos alimenticios protegieron a sus agricultores y criadores e incentivaron su producti-

vidad. Inglaterra estableció tarifas diferenciales y cuotas de preferencia para el Commonwealth, desmontando de esta manera todo el mecanismo que venía amparando al Uruguay”.

“El país reaccionó tomando una serie de medidas arancelarias, cambiarias y crediticias que abrieron camino al crecimiento de la industria liviana, sustitutiva de importaciones y sostuvieron el proceso que se desarrolló hasta 1955. A esa altura el crecimiento se detuvo. Desde entonces su dirección se ha invertido. Los informes oficiales hablan de estancamiento de la producción, deterioro general de la economía, inflación galopante, distribución regresiva del ingreso, progresivo endeudamiento con el exterior, desocupación, (y sub-empleo), emigración de mano de obra calificada, técnicos profesionales, etc.”.

Era de nuevo la crisis; pero ahora la crisis estructural de un país que había perdido largamente la auto-conciencia de su historia, de su origen transaccional, provisional, en 1828; que se creyó inmutable e irreversible, en su orgulloso ensimismamiento perfeccionista de la “Suiza de América”, ostentando en el perfil de la rambla de Montevideo, los altos edificios residenciales promovidos por los ingresos extraordinarios de las coyunturas efímeras de la demanda externa acrecida durante la segunda guerra mundial y el conflicto de Corea; inserto en los gustos y exigencias de la “sociedad de consumo”, sin cambiar en nada su básica infraestructura agropecuaria y soportando ahora un disforme parque industrial, cada vez con mercado interno más reducido y exportaciones casi imposibles por los costos inflacionados por el deterioro general, neuróticamente depresivo, con una dirigencia política desligada del pueblo —clientela ciudadana, acostumbrada a “votar” regularmente una nueva esperanza, cada vez menos sentida— y una oligarquía torpe y miedosa, jugada a la especulación.

Entre estos dos hitos del Uruguay, transcurriría el proceso de su educación. La enseñanza primaria, prestigiada por una tradición magisterial firme, con impulso experimental de nuevas ideas pedagógicas —no siempre de eficaz adaptación— pero sostenida con un caudal de inscripción importante, aunque socavada, lenta pero inexorablemente, por la desertión, sobre todo en la escuela rural y sub-urbana, que en las estadísticas reflejan el bajo porcentaje de alfabetismo de un 9,7 %, pero que en la rea-

lidad social determinan que únicamente el 47 % de la población ocupada del país tenga cursada la enseñanza primaria completa... Y téngase presente que a la enseñanza oficial, a esta altura del proceso, se agrega una vasta —aunque desigual— red de establecimientos privados, gratuitos algunos, de matrícula paga los más, que cooperan decisivamente en la tarea de la educación elemental.

Por lo demás, la ampliación del servicio y de la administración escolar —una de las más eficientes y menos burocratizadas del país— ha sido enorme: no sólo en lo técnico-pedagógico particularmente en el denominado “Departamento de Enseñanza Especial”, que cubre desde la enseñanza pre-escolar (de 3 a 5 años), hasta los deficientes sensoriales y psíquicos, sino en lo asistencial con el Departamento de Bienestar Escolar, del que dependen comedores, clínicas médicas y odontológicas, etc.

La formación profesional del Maestro, también, merece un capítulo especial de referencia. Desde la fusión de los Institutos Normales de Señoritas y de Varones, en lo que con justicia se denominaría “Institutos Normales “María S. de Munar y Joaquín R. Sánchez”, con direcciones como las de Sebastián Morey Otero, María Orticochea y Asunción Mazzella de Bevilacqua, se cubre un ciclo pautado por los planes de 1935, de 1939 y el muy interesante de 1955, actualmente vigente. En particular, el último, resultado de una intensa movilización del cuerpo docente, del magisterio y de los estudiantes normalistas, concretado en el 1er. Claustro General Normalista que, reunido en Salas de docentes, estudiantes y egresados, y en plenario, echó las bases de un nuevo Plan de estudios y revisión de programas, que el Consejo Nacional recogió, designando una Comisión Técnica —que tuvimos el honor de integrar— que formuló su informe final en 1954 y que comenzaría a aplicarse en 1955. El nuevo plan, eliminaba el llamado “ciclo cultural” de cuatro años —equivalente al liceal de enseñanza secundaria— y establecía el ingreso por aptitud, presunta en el caso del egresado liceal con promedio superior a Bueno y verificada por pruebas de expresión oral y escrita, de atención y comprensión, juzgadas por Tribunales especialmente designados al efecto; los cursos profesionales se graduaron en tres años, incorporándose el estudio de los contenidos de las asignaturas a enseñarse por los futuros maestros en la Escuela; y se introdujo un “cur-



so preparatorio" con inmersión de los aspirantes en la vida de las Escuelas, al comienzo del año lectivo, para registrar su espontánea reacción ante la presencia de los niños sus futuros educandos, destinado a despistar erróneas vocaciones o falsas expectativas; ampliación de los aspectos instrumentales de la moderna pedagogía, con el cultivo de la expresión por el lenguaje, el ritmo y el canto; taller de manualidades, etc., y ahondamiento de las técnicas de la psicología infantil.

Más adelante, se aceptó también la aspiración formulada en aquel Claustro, de la supresión del antiguo régimen del 2º grado, sustituyéndolo por un Instituto Magisterial Superior, destinado a la preparación, en cursos especiales, de los futuros Maestros-Directores y Maestros-Inspectores, previos indispensablemente a los concursos para optar a las respectivas jerarquías.

La oficialización de los Institutos Normales del interior del país, surgidos de tiempo atrás, por iniciativa privada, generalmente de antiguos y prestigiosos educadores de cada localidad, consagró con la Inspección Nacional de Enseñanza Normal un sistema de racionalización de métodos y uniformización de criterios, que se ha traducido en valiosos resultados.

La enseñanza secundaria, arrastraría más penosamente su vida. Planteada su ambivalencia —preámbulo del acceso a la Universidad o formación adecuada del adolescente para la comprensión del mundo y de la vida de su país y de su tiempo— desde su programación en dos ciclos en 1912, atravesaría la década del 20 en fecundas —aunque estériles— formulaciones de iniciativas de "reforma". La solución primera fue siguiendo una larga prédica del Maestro de Conferencias Vaz Ferreira y de otros educadores de la sustitución del régimen de exámenes —"régimen inquisitorial". Llegó a denominársele— por el de "promociones" con exoneración de exámenes a los calificados con promedios de actuación aceptable y pruebas parciales para un número de materias no superior a tres, en períodos ordinario, complementario y extraordinario de exámenes, manteniéndose el "examen general" de todas las asignaturas para el que no alcanzare el promedio mínimo exigible y la denominada "eliminación", con obligación de repetir el curso, sistema este último que algún educador experimentado, no sin razón, llegó a denominar "pedagogía homicida"...

La segunda, fue "autonomizar" la Ense-

ñanza Secundaria como "ente administrativo" de la Universidad, por la ley N° 9.523, del 11 de diciembre de 1935, promulgada por el Presidente Terra y el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Martín R. Echegoyen. Por la misma, el nuevo "Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria" quedaba integrado por un Director General, —propuesto por el conjunto de miembros del Consejo al Poder Ejecutivo, por mayoría absoluta de componentes, y designado por éste, previa venia del Senado— y seis vocales, a saber: tres electos por los profesores titulares del Servicio; un representante de la Universidad de la República, un representante de la enseñanza industrial y un representante de Enseñanza Primaria. El Director General percibiría el sueldo que fijare el presupuesto respectivo y los vocales serían honorarios: en tiempos posteriores se otorgaría a los mismos licencia con sueldo en sus cargos docentes mientras ejercieran el cargo y una remuneración por vía de viático. En el Consejo, el Ministro de Instrucción Pública y el Rector de la Universidad tendrían, en cualquier momento, voz, pero no voto.

Bajo dicha organización, el fenómeno más notorio fue el explosivo crecimiento del alumnado de la enseñanza media: en 1965, el 65 % de los jóvenes de 14 años estaba dentro del sistema educativo. Y esto planteó la necesidad de docentes. La inserción en los cuadros de educadores de secundaria de los graduados universitarios, maestros o "bachilleres", siguiendo las vías del antiguo sistema —de procedencia universitaria— de las "agregaturas" o la designación directa, fueron las vías —preferentemente la segunda— por la que se cumplió la recluta docente y excepcionalmente, el concurso de oposición. Las leyes N° 10.973 de 2 de diciembre de 1947, llamada de "Estatuto del Profesor" y N° 11.285, de 2 de julio de 1949, llamada de "Escalafón docente", reconocerían el concurso de oposición para el ingreso a la docencia y la exigencia de una previa formación técnico-pedagógica, en la primera de acuerdo con la categoría de "Profesores Agregados", instituida por los reglamentos de 29 de noviembre de 1934, 14 de enero de 1941, 18 de abril de 1944 y 31 de julio de 1946, y en la segunda, con los egresados del "Instituto de Profesores" —que luego la ley de 10 de agosto de 1950 denominaría "Artigas". Cabe señalar que, lamentablemente, el gobierno de la enseñanza secundaria siguió designando —a pretexto de cubrir las urgencias del servicio—, los llamados "pro-

fesores precarios", que la ley autoriza hasta por 180 días, pero que en los hechos habrían de llegar a reunir la respetable antigüedad de 15 y más años en el ejercicio de dichos "precariatos"; y sólo una enérgica acción de los estudiantes del Instituto de Profesores en el año 1965 logró imponer una reglamentación más precisa para el ingreso a la docencia y el respeto de sus derechos, aunque los "precariatos" siguieron...

La modificación más importante dentro de la enseñanza secundaria, fue la implantación del Plan 1963 y algunos aspectos de su aplicación pueden considerarse de interés. Comenta en este sentido, Mario H. Otero: "Frente a un plan anterior insostenible (teniendo especialmente en cuenta el contenido de los programas) el plan del 63 es desde muchos puntos de vista artificial. Por apresuramiento en la aplicación de principios reformistas sin un estudio previo de sus posibles consecuencias; por haberse implantado al margen de la realidad económico-social del ente (masificación por un lado, falta de aulas y talleres, para turnos de 6 horas y para grupos de 25 alumnos, por otro); por constituir (cuándo no!) una adaptación de modalidades francesas y norteamericanas que ignoró aspectos básicos de la realidad educativa nacional (la coordinación con la Universidad del Trabajo al principio ni se plantea y sólo al llegarse al sexto año se plantean otras coordinaciones); por la tendencia a la aprobación masiva (o casi) del alumnado; por no efectuarse evaluación ni comparación (control) de la experiencia (se trató más de un plan sustitutivo que de un plan experimental); por ampliarse su aplicación en forma indiscriminada. Se trató más de cumplir una necesidad visible (la de sustituir un plan caduco, la de promover formas renovadas de docencia) que de proceder en forma metódica a una experiencia pedagógica básica para el país y al mismo tiempo poco repetible dada la inercia del sistema educativo".

De cualquier modo, cabe reconocer algunos intentos de reorganización administrativa y reglamentaria, relevamiento de herramientas disponibles y de necesidades, racionalización en la ubicación de institutos, apertura de nuevos liceos nocturnos, concursos a lista abierta, reconocimiento de que —fundamentalmente, por motivos económicos—, el plan 1941 va a durar todavía, pero a la vez renovación de sus programas, son tareas que Enseñanza Secundaria ha ido encarando, con mayor o menor éxito o fortuna.

De todos modos, el crecimiento demográfico —y la obligatoriedad impuesta por la Constitución vigente de 1967— que mantiene su ritmo ascendente, hace cada vez más aguda la carencia de textos adecuados, de métodos puestos al día, de laboratorios, de bibliotecas (casi no las hay), de edificios, de una formación más dinámica de docentes: el Instituto de Profesores lleva veinte años de vida y reclama una reformulación, que docentes y estudiantes, por otra parte, reclaman desde hace tiempo, etc., son los acuciantes problemas que enfrenta la Enseñanza Secundaria.

La enseñanza industrial, por su lado, sufriría, también, modificaciones en su régimen de gobierno y administración y la ampliación de sus planes y programas. Por un decreto del Poder Ejecutivo de 29 de abril de 1933 —suscrito por el Presidente Terra y el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Horacio Abadie Santos— se le confió al Dr. José F. Arias la formulación de un nuevo plan de organización de la "enseñanza industrial". Sobre los lineamientos del mismo, se dictaría la ley de 5 de abril de 1934, creando la Dirección General de la Enseñanza Industrial. Algunos años después, en 1938, el propio Arias, redacta un proyecto mayor que se concretaría en el Decreto-ley N° 10.225, de 9 de setiembre de 1942.

Por dicha disposición, se establece:

"Art. 1° Con la base de los organismos que actualmente integran la Dirección General de la Enseñanza Industrial y los de análogas funciones que puedan establecerse en el futuro, créase la "Universidad del Trabajo del Uruguay".

"Art 2° Compete a la Universidad del Trabajo del Uruguay:

- A) La enseñanza cultural destinada a la elevación intelectual de los trabajadores y a su formación técnica;
- B) La enseñanza completa de los conocimientos técnicos manuales e industriales, atendiéndose en forma especial los relacionados con las industrias extractivas y de transformación de las materias primas nacionales;
- C) La enseñanza complementaria para obreros;
- D) La enseñanza de las artes aplicadas;
- E) Contribución al perfeccionamiento de las industrias existentes, fomento y colaboración de las que puedan organizarse;

F) Información respecto a la estructura y funcionamiento de las industrias nacionales;

G) Exámen de aptitudes técnicas

"Art. 3º La Universidad del Trabajo del Uruguay será dirigida por un Director General y un Consejo Directivo de diez miembros:

- dos, designados por el Poder Ejecutivo entre personas de notoria versación en materia industrial;
- uno, por el Consejo Central Universitario;
- uno, por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal;
- uno, por la Comisión Nacional de Bellas Artes;
- uno, por la Cámara de Industrias;
- uno, conjuntamente por la Asociación Rural del Uruguay y la Federación Rural;
- uno, por la Comisión de Fomento Rural;
- dos, designados por el Profesorado.

(Posteriormente, se agregaría un miembro designado por Enseñanza Secundaria).

"Art. 4º El Director General de la Universidad del Trabajo del Uruguay será designado por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado y presidirá el Consejo con voz y voto. Todos durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones, pudiendo ser reelectos".

Y por decreto-ley Nº 10.304 del 23 de diciembre de 1942, se reglamentaron las funciones de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

En su largo y activo desarrollo, surgieron Escuelas industriales, de comercio, de Artes femeninas y agrarias, algunas especializadas como la ya citada de Lechería de Nueva Helvecia, la de Enología, de "El Colorado", la de Mecánica Agraria, la de Industrias Navales, la de Electrotecnia, la de Artes Gráficas, el importante Instituto de Enseñanza de la Construcción, etc. Pero sobre su real incidencia en el proceso de formación de técnicos medios y la de éstos en el desarrollo del país —pese a que el acuerdo interamericano le otorgó el honor de servir de sede a la experiencia del Centro Interamericano de Formación Profesional (CINTERFOR)— le caben también serios reparos.

"Muy condicionada por su estructura de gobierno —dice Otero— propensa por tanto a presenciar medidas de corto alcance por cortas miras, sujeta a vaivenes politiqueros, a esperanzas nuevas cada poco y a su

frustración cada menos, le resulta realmente difícil alcanzar un nivel adecuado de eficacia y su presunta autonomía no da lugar a la independencia de criterio que lo posibilita. Su consejo directivo, integrado, por ley, por representantes de asociaciones, organismos y poderes apenas menos que los imaginables, la mayoría de los cuales, pese a manifestaciones en contrario, parece responder a quienes manden a nivel nacional, no logra presentar un proyecto de ley orgánica que cambie tan arbitraria estructura; llega sólo por presión gremial a protestar porque no le entregan recursos, acepta ayudas extranjeras u omite su tratamiento, designa docentes y más docentes con pocas horas de clase (ni hablemos de funcionarios administrativos) mientras reivindica su deseo de hacer concursos, insiste en crear cargos en sus institutos dedicados al sector terciario (y a los aspectos más superfluos de éstos) mientras que en sus proyectos de Presupuestos por Programas dice querer promover la formación de recursos humanos para los sectores más activos de la economía, compra instalaciones totalmente inadecuadas mientras no reclama (o no logra que lo oigan) que se construyan los que figuran en los planes aprobados por el Poder Legislativo, permite que sus laboratorios queden a medio construir en una enseñanza que los requiere con fuerza, parece no tener interés en que sus egresados utilicen las posibilidades abiertas por la Universidad para ellos, etc."

En la Universidad, la ley de 5 de marzo de 1933 asimilaba al rango de Facultades las Escuelas de Veterinaria y Agronomía, que pasaban a integrar el Instituto superior, con ese carácter; un año antes, había sido también erigida en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Escuela Superior de Comercio.

El golpe de Estado del Presidente Terra, del 31 de marzo de 1933, provocó una airada oposición del sector estudiantil universitario; y la adhesión y pronunciamiento de numerosos docentes, varios de los cuales renunciaron a sus cátedras o se negaron a dictar sus clases bajo el régimen "dictatorial". Pero el conflicto esencial, lo plantearía la Ley 9.292, del 2 de marzo de 1934. Por la misma se atribuía al Consejo Central Universitario la superintendencia directiva, correccional, consultiva y económica sobre todos los organismos integrantes de la Universidad, estableciendo una total dependencia jerárquica en lo administrativo. Otorgaba al Consejo facultades de intervención en los or-

ganismos y consagraba el recurso de apelación, ante el Central, de las resoluciones de los Consejos de Facultades, quedando sólo exceptuadas las de orden estrictamente técnico. El Rector sería designado por el Poder Ejecutivo.

En esta oportunidad, el propio Consejo Central planteó sus discrepancias al Poder Ejecutivo, que en Ley 9.309, de 9 de marzo de 1934, luego de extensos considerandos en que se reconoce la conveniencia de revisar el texto objetado y someterlo a nuevo estudio, incluso oyendo a la Universidad, disponía: "Suspender la aplicación de los artículos 6º y 10º de la Ley Orgánica del 2 de marzo de 1934, a la espera de que el Consejo Central Universitario estudie y proponga las normas sustitutivas que a su juicio deben regir las materias que a ellos se refieren, sin perjuicio de las observaciones de que la ley de que se trata les sugiera, a los efectos oportunos de su perfeccionamiento".

El Consejo Central resolvió entonces, por unanimidad abocarse al estudio de la ley orgánica y considerar en primer término el capítulo relativo a la elección del Rector. En mayo aprobaba el reglamento que habría de regir la Asamblea del Claustro donde se consideraría el proyecto de ley orgánica y el 6 de junio la Asamblea era convocada, comenzando sus sesiones en setiembre de 1934. A fines de noviembre de aquel año, se presentaría una nota firmada por numerosos asambleístas proponiendo que se considerara exclusivamente el Estatuto, "único motivo de la convocatoria". Lincoln Machado Ribas y Eugenio Petit Muñoz presentaron un informe contrario a la tesis limitativa de las facultades de pronunciamiento y opinión del Claustro Universitario, que fue aprobado el 10 de diciembre por la Comisión de Estatuto, que de inmediato hizo suyo la Asamblea, disponiendo su publicación.

A mediados del año siguiente, culminando un prolijo y minucioso estudio, la Comisión de Estatuto, elevaba su proyecto a la Asamblea, que le daría su aprobación. El documento concretaba, en su capítulo inicial, la nueva concepción de la Universidad, como "el conjunto de los institutos de cultura del Estado", con lo cual quedaría pues integrada por todos los grados de la enseñanza, desde la primaria a la superior, incluyendo la industrial y secundaria; de acuerdo con tal principio, deberían incorporársele, asimismo, el SODRE, la Biblioteca Nacional, los Museos, la Escuela de Bellas Artes, es de-

cir, todos los organismos públicos de cultura que ya existían y los que en el futuro se crearen.

Una serie de principios eran, además incorporados:

— La participación del alumnado en el gobierno, en grado mayor que el reconocido hasta el momento;

— La coordinación de la enseñanza entre las secciones autónomas y la programación de la enseñanza superior previendo las líneas generales de la sección;

— La creación de los organismos auxiliares de la Universidad, es decir "las prensas universitarias" y el Instituto de Extensión Universitaria;

— El gobierno universitario, se encara sobre la base de que todos los cargos dirigentes son electivos para los tres órdenes —docentes, estudiantes, egresados— estableciéndose condiciones de elegibilidad. La elección de Rector quedaba librada a la Asamblea del Claustro. El Consejo Central pasaba a ser órgano regulador de la Universidad, recordando el papel activo que la ley de 1908 le había sustraído.

La Asamblea del Claustro, además, eligió Rector. El entonces Rector interino, J. Molins elevó el 13 de junio de 1935, una nota expresando la "aspiración que traduce el sentir de la opinión universitaria libremente expresada" para que se designara Rector a Carlos Vaz Ferreira y el 6 de junio, el Poder Ejecutivo designaba a Vaz Ferreira en ese carácter.

Dos hechos decisivos marcan la vida universitaria al promediar la década del 40; la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias y el establecimiento de la sección de Bienestar Estudiantil en la Facultad de Medicina.

Con respecto a la primera —antigua preocupación de Vaz Ferreira y que había sido instituida por un decreto ley de Baldomir, con la firma de su Ministro de Instrucción Pública Cyro Giambruno, pero fuera de la Universidad, y que luego quedó sin efecto—. Organizado un ciclo de cursos interamericanos de vacaciones, en el verano de 1938, por el Ministro de Instrucción Pública, Eduardo Víctor Haedo, se creó el clima para la creación de una Facultad de Humanidades y Ciencias, para dotar así a la institución de "un instrumento amplio y eficaz, que le permita realizar su misión, sacándola de la mutilación en que se encuentra, entregada a la fabricación de profesionales, unilateralizando su esfuerzo, materializada su actividad,

empobreciendo su destino..." Durante más de cuatro años el proyecto circuló por las Comisiones de las Cámaras, donde se le introdujeron diversos ajustes. Finalmente, surgió el proyecto que, informado por el Dr. Dardo Regules —uno de los fundadores del "Centro Ariel"— el 13 de noviembre de 1943, sería consagrado como ley el 10 de octubre de 1945.

Vaz Ferreira definió entonces, claramente, los objetivos de la nueva Facultad: "Estimular y favorecer por todos los medios a su alcance la investigación original. Estimular el estudio en profundidad y como fin en sí. Suscitar y satisfacer vocaciones para estudios de materias generales o especiales". "La Facultad no expedirá títulos de ninguna clase ni subordinará sus enseñanzas a la obtención de ninguno exterior a ella. Tampoco habrá en ella exámenes en ningún caso".

En la apertura de los cursos, en 1946 —aun cuando la Facultad no contaba con local propio, que recién compartiría con Ingeniería en el viejo centro de la calle Juan Lindolfo Cuestas, a partir de 1947— y los cursos se daban en el Ateneo de Montevideo, en la Facultad de Derecho, de Medicina, de Ingeniería, se habían inscripto 2.649 alumnos (!). Pero, a poco andar, se debió organizar la Facultad y sus estudios con Licenciaturas y en 1953, la Facultad contaba con sus primeros egresados, aunque su título, deliberadamente "no profesional" pronto dejó de ser un estímulo "y abrió paso a la deserción estudiantil —dicen Oddone y Paris de Oddone tantas veces citados— cuyas elevadas cifras también traducían desde los años iniciales, el irresuelto problema de la ubicación social del egresado".

El proceso de este período culminaría con la ley de 15 de octubre de 1958, hoy vigente que da práctica articulación a la autonomía administrativa, y técnica, consagrada en las Constituciones de 1952 y de 1967.

## 12. LA COYUNTURA ACTUAL

A poco de acallado el regocijo universitario por el "triunfo" de la Ley Orgánica de 1958, el Uruguay debió mirarse a sí mismo. La crisis estructural se iba profundizando; era la hora del diagnóstico —que también alguien ha llamado de "la generación crítica de 1955"—, la hora de repensarlo todo. Se inician los "ensayos" de "revisionismo histórico" —disciplina casi olvidada, salvo por morosos historiadores de precisión documental y maniqueísmos sencillos, de eclética

conciliación nacional—; se enfrentan las estadísticas y la cruda verdad de nuestra endeblez económica; el deterioro social; la alienación cultural; se comienza a vislumbrar que el Uruguay también integra, pese a todos los pesares, Latinoamérica y el Tercer Mundo, en un mundo dividido entre dos grandes sistemas hegemónicos de poder, que al fin de la "guerra fría", dialogan en la "coexistencia pacífica" y se disponen a intercambios y nuevos acondicionamientos del planeta, sin perjuicio de "focos de fricción" localizados, como regiones del África, recién liberada, el Medio Oriente y el Vietnam; y también se siente que la "educación" no funciona.

Hay un "Estudio sobre el estado de la educación" de 1965 que publica el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, con el aporte de técnicos de la C.I.D.E. y de la Comisión Coordinadora de los entes de enseñanza, que procura poner al día la problemática, desde el ángulo del enfoque oficial del "desarrollo". La Universidad formula un nuevo plan de estructura y estudios, en su "Proyecto de Reestructuración Universitaria" (P.R.U.); docentes de enseñanza secundaria, —especialmente a través de las comisiones de estudio de la Asamblea de Profesores instituida en el artículo 40 de la Ley de Estatuto del Profesor, examinan la problemática liceal; en la enseñanza industrial, se agitan nuevas inquietudes; los maestros de enseñanza primaria reclaman y denuncian las carencias e insuficiencias que aquejan y limitan su labor.

La enseñanza privada se ha extendido y continua extendiéndose. Muchos establecimientos a nivel de enseñanza primaria, secundaria y técnico industrial tienen arraigo y bien ganado prestigio en el país, dentro del pluralismo de religiones y credos que configuran nuestra sociedad; varios ofrecen sus servicios gratuitos; los más son pagos. Incluso, algunos se van convirtiendo en institutos de "élite", símbolo de "status" social. Pero, además, prolifera el mercantilismo pedagógico: instalar escuelas y liceos particulares puede ser hasta un buen negocio...

Pero, además, de 1968, —Navarre y Mayo de París en adelante— la onda expansiva de la protesta de los jóvenes —hay quienes hablan de un "poder joven"— se profundiza. No es ésta la oportunidad para examinar la múltiple etiología del disconformismo juvenil, especialmente de los adolescentes del segundo ciclo secundario; pero sí es el momento para señalar que el mismo no está se-

parado de la problemática general del país. Y es que el Uruguay en casi todas sus estructuras arrastró, prolongó, "estiró", la imagen acuñada en las primeras décadas del siglo y sobrevenida la aparente restauración "adiposa" de la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial y del boom de Corea, no quiso desprenderse de su imagen; y la educación, reformulada administrativamente, modificada en algún plan y programa, quedó como todo el resto de nuestra visión cultural, histórica, aunque problematizada, cuestionada —con agudeza e inteligencia, en muchos casos—, se saltó el impresionante fenómeno de la gigante Revolución Científica y Tecnológica contemporánea y no se resignó a pensar la nueva ubicación del país, de sus estructuras, de su nuevo proyecto, en función de las acuciantes exigencias del ancho mundo de hoy...

La educación, como toda tarea comunitaria, implica su definición de objetivos y modalidades en función de una realidad y de una política de respuesta coherente con esa realidad; y el uruguayo —más allá de la nostalgia restauradora o de la crisis radical de la violencia nihilista— no ha tenido posibilidad de reformular el proyecto nuevo de su destino. En medio de esta situación, es que, entonces, sobreviene el proyecto Sanguinetti de Ley General de Enseñanza, como "panacea" para "curar" los males de la alteración del orden, del atraso pedagógico y de la incoordinación de los entes de enseñanza. Viene después del famoso proyecto García Capurro; de las lamentables intervenciones del

año 70. Viene como mero arbitrio administrativo, de letra menuda y reglamentarista, para meter en vereda a los revoltosos y darle al Estado la plena disponibilidad de los servicios docentes. Pero ¿con qué imagen, con qué proyecto del Uruguay? El de un ingenuo —si no fuera peligroso— espíritu de reconstrucción para el desarrollo de lo que, históricamente, es involución: el país aislado, sin horizontes abiertos a la integración que nos salve del estrangulamiento del mercado y nos otorgue expectativas de crecimiento real, en el privilegiado epicentro regional que la geografía y la historia nos otorgaron y que la acumulación de recursos que exige la moderna tecnología nos impone.

La ley "ordenadora" nada podrá ordenar. Pero hay algo todavía más grave: como carga tanto el acento en la "responsabilidad" de los padres, éstos van a sacrificarse para buscar el establecimiento privado más pacífico, más adecuado, más apto; y como muchos de los que participan de la vida nacional, de sus peripecias y desventuras, también pueden caer bajo la sospecha de "revoltosos", no nos extrañe que el refugio final sean los institutos privados extranjeros, los que logren a fuer de "serios" la mejor "clientela" y así se profundice, indirectamente, la proliferación de "enclaves" culturales ajenos a la realidad nacional y americana, agravándose, en un círculo atroz, la desnacionalización y la alienación de muchos de nuestros futuros integrantes de la dirigencia del país...



# EL PROYECTO DE LEY DE ENSEÑANZA DESDE EL PUNTO DE VISTA JURIDICO

Américo Pla Rodríguez

Cuando se encara el aspecto jurídico de un proyecto de ley se tiene que examinar desde el punto de vista de su ajuste con la Constitución.

Porque naturalmente todo proyecto en cuanto va a ser una ley futura puede modificar las leyes anteriores, así que no bastaría con señalar que hay una diferencia con una ley anterior, sino que lo que tiene interés es realmente ver si se ajusta o no al texto Constitucional.

Desde ese punto de vista podemos decir que este proyecto merece ser examinado desde dos planos: en un plano formal y en un plano sustancial.

## I) INCONSTITUCIONALIDAD FORMAL

En el plano formal debido a la observación que se ha formulado, por el hecho de que se le haya calificado como ley de urgencia. El carácter de urgencia de un proyecto de ley es una modalidad que se incorporó a las posibilidades del P. Ejecutivo en la última Constitución, lo cual obliga a cada Cámara a tratarla dentro de 45 días, bajo el riesgo de que si no se rechaza o modifica dentro del plazo respectivo queda aprobada. Esto reduce notablemente las posibilidades de discusión del proyecto.

Pero este régimen, sumamente expeditivo, no puede ser aplicado a cualquier tipo de proyecto. Hay algunas limitaciones. En concreto la que nos interesa destacar es la señalada en el inciso B del numeral 7º del artículo 168 de la Constitución que dice así: "No podrán merecer esta calificación los proyectos de Presupuesto, ni aquellos para cuya sanción se requiera el

voto de 3/5 ó 2/3 del total de componentes de cada Cámara".

Entonces se trata de saber si éste proyecto requiere 3/5 ó 2/3 de votos en cada cámara, porque si requiere esas mayorías especiales no podría ser enviado como ley de urgencia.

Hay 3 motivos que se han dado para afirmar que este proyecto requiere 2/3 de votos:

En primer término por la circunstancia de que crea y suprime entes autónomos.

Con relación a los entes autónomos de enseñanza la Constitución tiene un capítulo especial inserto dentro de la sección entes autónomos. El capítulo 2º que versa sobre los entes autónomos de enseñanza, termina con un artículo, el 205, que dice: "Serán aplicables en lo pertinente a los distintos servicios de enseñanza, los artículos 189, 190, 191, etc. El art. 189 que es al que se remite en primer término dice textualmente lo siguiente: Para crear nuevos entes autónomos y para suprimir los existentes se requerirán los 2/3 de votos del total de componentes de cada cámara.

Se trata, por tanto, de averiguar si en este proyecto se crean o se suprimen entes autónomos. Y a mi juicio se crea un nuevo ente autónomo que es el Consejo Nacional de Educación y se suprimen 3 entes autónomos que son los actuales C.N.E.P.N., C.N.E.S. y U.T.U.

Vamos a tratar de explicarlo brevemente. El artículo 7º del proyecto dice: "La Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria y U.T.U. serán regidas, coordinadas y administradas por un Consejo Directivo Autónomo que se denominará Consejo Nacional de Educación. El Consejo Nacional de Educación es un órgano de derecho público con personería jurídica y

actuará con autonomía técnica, administrativa y financiera conforme a la Constitución y a las leyes".

Aquí no vemos utilizada la expresión "ente autónomo" pero evidentemente se incluyen todas las notas características de un ente autónomo, porque en materia de enseñanza se habla de Consejo Directivo Autónomo y además se expresa que es un órgano de derecho público con personería jurídica y que actuará con autonomía técnica, administrativa y financiera conforme a la Constitución y a las leyes.

Como el nombre no hace a las cosas no interesa que no se haya utilizado la expresión ente autónomo cuando se le atribuyen las notas propias del ente autónomo.

Pero curiosamente, después, en otros artículos se desliza la expresión Ente por lo cual se confirma con toda claridad que se trata de un Ente Autónomo.

Por ej. el art. 16 que enumera los cometidos del Consejo Nacional de Educación dice en su inciso 4º: "Formular los proyectos del Presupuesto del Ente". "Ente", así con mayúscula y en singular.

En el inc. 12, "ejercer una estricta vigilancia sobre la forma en que se mantiene el orden en dependencias del Ente" y en el 14 por ej., "aprobar el estatuto de los funcionarios del Ente". O sea, que no cabe duda de que se creó un Ente Autónomo. Pero todavía esto queda más claro si vemos el art. 48 que dice lo siguiente: "Los actuales patrimonios del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo pertenecerán al Consejo Nacional de Educación, pero serán administrados en cuanto corresponda por los Consejos a que se refiere el art. 8". Quiere decir que la titularidad del patrimonio, o sea el verdadero sujeto, o sea el verdadero dueño de los patrimonios de todo ese conjunto de entes de enseñanza es el Consejo Nacional de Educación y los otros Consejos son simplemente administradores. Pero lo que interesa es el titular de ese patrimonio, o sea la verdadera persona jurídica que es ese Ente Autónomo. Este mismo artículo nos demuestra cómo han

quedado suprimidos los anteriores Consejos. Quedan simplemente como administradores de bienes que pertenecen en titularidad al Consejo Nacional de Educación.

Pero hay todavía más; en el capítulo que se refiere a los recursos administrativos se establece claramente que contra las decisiones de los Consejos subalternos cabe un recurso jerárquico ante el Consejo Nacional de Educación revelando que los Consejos subalternos están subordinados a un Consejo Nacional de Educación. Y eso demuestra que no son entes autónomos cada uno de los consejos subalternos porque es típico del ente autónomo ser la cabeza, la cúspide de una pirámide administrativa, en la cual no hay por encima ningún órgano superior. Tal es así que frente a la decisión final de un Ente Autónomo lo único que cabe es el recurso de revocación ante el propio órgano directriz y eventualmente después el recurso de anulación ante el Tribunal de lo Contencioso Administrativo, pero no un recurso jerárquico ante otro órgano superior. Y en este caso el hecho de estar subordinados jerárquicamente al Consejo Nacional de Educación revela en forma indubitable que se trata de órganos que están subordinados y por tanto no son Entes Autónomos. Pero el art. 70 sugiere en su inciso a) otra consideración más. En él se dice: El Consejo Nacional de Educación sucede de pleno derecho a los actuales Consejos Nacionales de Enseñanza Primaria y Normal, Secundaria y Universidad del Trabajo en todas las obligaciones pendientes a la fecha de promulgación de esta ley".

Quiere decir que hay una sucesión entre los tres Consejos actuales y el Consejo Nacional de Educación que los reemplaza.

Se cumplen entonces los dos requisitos que habíamos señalado, o sea, que se crea un Ente Autónomo y se suprimen tres. Como si todavía todo esto fuera poco, en la página 73 del repartido de la Cámara de Representantes en que se transcribe el mensaje del P. E. en el numeral 6º del Capítulo 5º en el que se habla de coordinación, se dice: "De acuerdo a la estructura del proyecto nuestro sistema educativo público se organiza en dos Entes Autóno-

mos: el Consejo Nacional de Educación y la Universidad de la República". Quiere decir que el propio autor del proyecto reconoce que va a haber dos entes Autónomos: por un lado la Universidad de la República y por otro lado el Consejo Nacional de Educación que reemplaza a los Consejos actuales de enseñanza.

Entonces no nos queda duda de que se suprimen tres actualmente existentes y se crea otro nuevo. O sea, que entramos dentro de la hipótesis prevista en el artículo 189 de la Constitución por lo que serán requeridos 2/3 de votos en cada Cámara.

Podrá pensarse ¿cómo no se dieron cuenta los que enviaron el proyecto que era tan fácil demostrar que era inconstitucional?

Trataremos de reconstruir el razonamiento que hacen los defensores del proyecto para intentar justificar la tesis de que él se puede enviar por ley de urgencia, porque no requeriría 2/3 de votos.

Este razonamiento se basa en el art. 202 de la Constitución con el que se inicia el capítulo II relativos a los entes autónomos de enseñanza y que dice así: "La Enseñanza Pública Superior, Primaria, Secundaria, Normal, Industrial y Artística serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos. Los demás servicios docentes del Estado también estarán a cargo de Consejos Directivos Autónomos cuando la Ley lo determine por 2/3 de votos del total de componentes de cada Cámara".

Se dice que este texto revela que no interesa el número de Consejos Directivos Autónomos. Para cada rama de la enseñanza puede haber uno o más Consejos Directivos Autónomos. Lo único que interesa es que se conserve la autonomía. Entonces el artículo 189 interesa cuando se amplía o se reduce la autonomía, porque en materia de enseñanza no interesa el número de Consejos o Directorios Autónomos.

Este razonamiento a mi juicio adolece de dos fallas.

En primer término ignora el alcance de por qué se estableció uno o más Consejos Directivos Autónomos. Esta expresión "uno o más consejos" responde al deseo de evitar el freno

Constitucional y la rigidez excesiva que tendría este texto si no tuviera esa frase y que obligaría prácticamente a que cada una de las ramas de la enseñanza tuviera un Consejo Directivo Autónomo. Adviértase cómo quedaría sin esa expresión "La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística serán regidas por Consejos Directivos Autónomos". Alguien podría sostener que en cada uno de estos Consejos Directivos Autónomos, en cada una de estas ramas de la enseñanza debería haber un Consejo Directivo Autónomo. Para evitar eso y para darle libertad al Legislador para que junte dos, tres o todos, o los cambie, se establece esa frase de "uno o más Consejos Directivos". No se quería en el momento de la enumeración ya imponer rígidamente una única organización posible, sino que se quería dar flexibilidad al legislador, pero el legislador no podía hacerlo por simple ley ordinaria; sino que tenía que aprobarlo por medio de una Ley con una mayoría especial, esa mayoría que aquí se establece en el artículo 189.

La segunda falla de este razonamiento es que de acuerdo con el mismo, la referencia o la remisión al 189 contenido en el artículo 205 sería prácticamente inútil.

Es mal sistema, de interpretación aquel que parte del supuesto de que una norma es inútil o que una norma es equivocada o que una norma no se aplica, sino que hay que suponer que el constituyente aprueba normas porque cada una de ellas tiene su razón de ser.

En cambio, con la interpretación que estamos dando queda perfectamente armonizado el conjunto de las disposiciones, porque el 202 sirve para marcar la órbita de la autonomía en materia de enseñanza, y en cambio el 189 es el que sirve para determinar las exigencias para crear o suprimir Entes Autónomos.

Por otra parte, la órbita de la autonomía de la enseñanza puede ampliarse pero no puede reducirse. Puede ampliarse porque el inciso 2º del art. 202 lo prevee expresamente, pero no puede suprimirse porque el inciso 1º del art. 202 no prevee tal posibilidad. El art. 189 que se refiere a la creación o supresión de los exis-

tentes tiene necesariamente que referirse a otra cosa porque si no, no podría hablar de supresión. En realidad, se refiere a la creación o supresión de Entes Autónomos o de acuerdo al lenguaje usado por el constituyente para los entes de enseñanza, a la creación o supresión de Consejos Directivos Autónomos.

Pero como si todo esto fuera poco, podemos citar los antecedentes parlamentarios. Este capítulo segundo de la Sección sobre Entes Autónomos fue incorporado al texto constitucional, en la Constitución de 1951, que provino de un acuerdo entre los dos partidos tradicionales. Como inicialmente provocara una gran resistencia, especialmente de parte de la Universidad temiendo que fuera a quedar vulnerada su autonomía, para desprevenir a la Universidad y evitar esa clase de oposición, la propia Comisión Parlamentaria cuando estaba preparando el texto final, pidió a la Universidad que propusiera los artículos que se refirieran a estos temas para asegurar bien claramente la consagración de la autonomía.

Y la Universidad envió un proyecto que prácticamente se convirtió en el texto actual con algunas pequeñas modificaciones. En ese texto decía expresamente que para crear o suprimir Consejos Autónomos en materia de enseñanza se requería 2/3 de votos, solución que fue aceptada expresamente en la Comisión, es decir que fue apoyada tanto por un legislador blanco como el Dr. Ferreira Iraola, como por uno colorado Sr. Renán Rodríguez que eran de los que más participaban en la discusión.

Pero el Dr. Ferrer Serra que fue otro de los más influyentes en esta elaboración constitucional señaló que no era necesario ponerlo expresamente ya que, bastaba incluir la referencia al art. 189 en los artículos a los que se remite la disposición final del capítulo.

De modo que quedó bien claro que la remisión al 189 respondía al deseo de contemplar la propuesta de la Universidad de establecer claramente que tanto para crear o suprimir Entes Autónomos —o Consejos Directivos Autónomos, que es lo mismo— se requiere 2/3 de votos. En consecuencia, esta primera particularidad del proyecto de crear y suprimir Entes

Autónomos ya exige los 2/3 de votos en cada Cámara.

La segunda razón para sostener que requiere 2/3 de votos es la siguiente: De acuerdo con el texto Constitucional son los Consejos Directivos los que establecerán el estatuto de sus funcionarios en conformidad con las bases contenidas en los artículos 59 al 61 y las reglas fundamentales que establezca la Ley respetando la especialización del Ente. Quiere decir que son los Entes de enseñanza los que aprueban el estatuto de los funcionarios respectivos. Pero caben ciertas normas que determine la Ley, y el artículo 84 de la Constitución dice con carácter general: "La Ley, por 2/3 de votos del total de componentes de cada Cámara, podrá establecer normas especiales que por su generalidad o naturaleza sean aplicables a los funcionarios de todos los gobiernos departamentales y de todos los entes autónomos o de alguno de ellos según los casos".

El proyecto contiene una cantidad de normas que se refieren a los funcionarios estableciendo derechos, obligaciones, prohibiciones, características de su nombramiento, carácter precario de sus cargos, etc., etc. que son típicamente materias del estatuto del funcionario del Ente, es decir que son limitaciones que establece la Ley a la posibilidad que tiene el Consejo Autónomo de aprobar el respectivo estatuto.

Pero hay todavía un artículo más específico que aclara aún más las cosas. Es el actual art. 39 que en el mensaje del P. E. tenía el número 40 y comenzaba así: "Las reglas fundamentales y especiales a las cuales se ceñirá el Estatuto que se proyecte serán las siguientes: 1) Acreditar 18 años de edad cumplidos..., 2) Exigir en todos los casos una conducta moral, 3) Estipular como causas preceptivas de la cesantía, etc.".

Se utilizaba la expresión, "reglas fundamentales" que es lo que se menciona en el artículo 204, y "reglas especiales" que es la que usa el artículo 64. En la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, para evitar la colisión tan clara con el texto constitucional, se cambió el comienzo del artículo que

ahora empieza así: "El Estatuto de los funcionarios se dictará por el Consejo Nacional de Educación conforme al artículo 204 de la Constitución de la República, las bases contenidas en los artículos 58 a 61 de la misma y a las reglas siguientes".

Pero este cambio del proemio del artículo no altera la significación del mismo, que continúa cumpliendo la misión de establecer las reglas legislativas a las que debe ceñirse el Consejo Directivo Autónomo de un ente de enseñanza cuando cumpla su función de aprobar el estatuto de los funcionarios del Ente.

Quiere decir pues que aquí hay una nueva razón para sostener que se requieren 2/3 de votos.

Y hay una tercera razón invocada por el Dr. Alberto Pérez Pérez que fue uno de los juristas consultados y que es un distinguido profesor de Derecho Constitucional de nuestra Facultad. En el artículo 77 inciso 7º de la Constitución se dice: "Toda nueva Ley de Registro Cívico o de Elecciones, así como toda modificación e interpretación de las vigentes requerirá 2/3 de votos del total de componentes de cada cámara. Esta mayoría especial regirá sólo para las garantías del sufragio y elección, composición, funciones y procedimientos de la Corte Electoral, y corporaciones electorales".

Ahora bien este proyecto contiene todo un capítulo final sobre régimen electoral en la Universidad, en cuyo régimen electoral le encomienda a la Corte Electoral una serie de funciones y le establece una serie de procedimientos que deben cumplirse, o sea, que se llena el requisito previsto en la frase que dice: Función y procedimientos de la Corte Electoral. Esto significa que por las tres razones expuestas: El crear o suprimir Entes Autónomos; Fijar las reglas fundamentales a las que tiene que someterse el estatuto de funcionarios del Ente; el establecer procedimientos y funciones electorales, se requieren 2/3 de votos, y por tanto este proyecto no puede ser enviado como ley de urgencia.

## II) INCONSTITUCIONALIDADES SUSTANCIALES

Pero aparte de esta impugnación formal tenemos que señalar algunas fallas de carácter sustancial. Al revés de lo que ocurre corrientemente, en este caso las objeciones sustanciales son menos importantes que las formales. ¿Por qué? Porque las sustanciales se refieren a algún artículo determinando. Entonces podrían suprimirse esos artículos y quedaría el texto global perfectamente válido, mientras que estas observaciones de carácter formal que señalamos invalidan todo el texto, es decir que cuestiona la validez de la propia ley.

De todos modos vamos a entrar en ese examen de fondo estudiando tres puntos, no porque sean los únicos sino porque son importantes y abarcan aspectos diferentes.

En primer lugar el art. 31 de la Ley que se refiere a la libertad de asociación, mejor dicho a la libertad de sindicación. El art. 31 dice: "El ejercicio legítimo del derecho de asociación de los funcionarios docentes, administrativos y de servicio se efectuará sobre la base del voto secreto obligatorio y la representación proporcional de los funcionarios en actividad. Las convocatorias y la representación colectiva solo se podrán efectuar a través de asociaciones con personería jurídica.

Este artículo choca, se contradice con lo que establece el art. 57 de la Constitución, cuyo texto es el siguiente: "La Ley promoverá la organización de sindicatos gremiales, acordándole franquicias y dictando normas para reconocerles personería jurídica".

Es fácil advertir la diferencia entre los dos textos.

El texto del proyecto no es estimulante, promovedor, favorable a las asociaciones gremiales sino que es reticente, restrictivo. Dice que no podrá ejercerse legítimamente el derecho de asociación, sino con personería jurídica y con asociaciones que tengan tales y cuales disposiciones internas, mientras que el texto Constitucional habla de que la ley promoverá la organización, acordándole franquicias y dictando normas para reconocer la personería jurídica. En la Constitución, la personería jurídica

aparece como una concesión más, como un otorgamiento más para dar facilidad a los sindicatos. En cambio, en el proyecto la personería jurídica aparece como un freno, como una exigencia, como una condición.

Hay, pues, una tesis diametralmente opuesta entre la posición estimulante y favorecedora del texto constitucional y la actitud restrictiva y condicionada del texto del proyecto.

Pero, este artículo, choca también contra un compromiso internacional contraído por el Uruguay. El Uruguay forma parte de la O.I.T. es un organismo internacional surgido del Tratado de Versalles y que tiene como uno de sus medios de acción la aprobación de convenios internacionales de trabajo, que son aprobados en las conferencias realizadas anualmente de la cual participan delegaciones de los distintos países miembros de la Organización, compuestos por dos delegados gubernamentales, un delegado patronal y un delegado obrero. Los convenios aprobados por 2/3 de votos en esas Conferencias son remitidos a cada uno de los países miembros y la única obligación que tiene el país que recibe el convenio es enviarlo a sus respectivos parlamentos dentro del año y recién si se ratifica ese convenio por el Parlamento empieza a regir el contenido de esas normas como si fuera una norma de Derecho Interno.

Hay un convenio el N° 87 llamado de libertad sindical y de protección del derecho de sindicación —que fue ratificado por el país por una Ley del 27 de noviembre de 1953—, en que se dice: Art. 2°: "Los trabajadores y los empleadores sin ninguna distinción, y sin autorización previa tienen el derecho de constituir las organizaciones que estimen convenientes así como el de afiliarse a estas organizaciones, con la sola condición de observar los estatutos de las mismas.

Art. 3°: 1°) Las organizaciones de trabajadores y de empleadores tienen el derecho a redactar sus estatutos y reglamentos administrativos, el de elegir libremente sus representantes, el de organizar su administración y sus actividades y el de formular su programa de acción. 2°: Las autoridades públicas deberán abs-

tenerse de toda intervención que tienda a limitar este derecho o entorpecer su ejercicio legal.

Art. 4°: Las organizaciones de trabajadores y empleadores no estarán sujetas a disolución o suspensión por vía administrativa.

Esto quiere decir que hay un compromiso internacional contraído en Uruguay hacia la O. I. T. y hacia los restantes países, que obliga al Estado uruguayo, a respetar la libertad de organización, de cada entidad gremial y a no exigir su autorización previa. El texto del proyecto somete a autorización previa, al poner como condición sine qua non el hecho de que tenga que tener personería jurídica. La personería jurídica en ese sentido es una autorización del P. Ejecutivo que está condicionada a la aprobación de los estatutos. Esto no es un simple trámite, puede llevar meses y años, porque depende muchas veces de la rapidez de los informes, de las observaciones que se formulan, de los planteos que hacen los funcionarios dictaminantes. Todos los que tenemos alguna práctica en eso sabemos que muchas veces se demoran hasta 2 y 3 años y durante esos 2 ó 3 años, esa organización sindical no podría estar funcionando. Por lo cual estaría sometida a una autorización previa. Pero además se establece que tiene que ser con representación proporcional y voto secreto obligatorio. Personalmente no estamos en contra del voto secreto y obligatorio y la representación proporcional. Al contrario me parecen que son buenas. Pero en una de las asociaciones gremiales a las cuales pertenezco —el Colegio de Abogados— no existen ni la representación proporcional, ni el voto secreto y obligatorio. Y a nadie se le va a ocurrir que es una actividad ilegítima porque no aplique la representación proporcional ni el voto secreto. Por otra parte, una entidad gremial no tiene en sí mismo la obligación de tener Personería Jurídica. Una entidad gremial es un agrupamiento de personas que desarrollan una misma actividad que se reúnen para defender sus intereses comunes, y la personería jurídica lo que sirve es para tener derechos y obligaciones propias distintas de la de sus integrantes. Son cosas que no tiene directa y necesaria relación, se puede

desarrollar una actividad gremial sin que la entidad contraiga derechos y obligaciones propias. Por eso no es de esencia de la entidad gremial tener personería jurídica.

Y poner como condición que debe tener necesariamente personería jurídica es estar estableciendo un requisito inadecuado y por tanto estar restringiendo el derecho de asociación, que tanto el Convenio Internacional Nº 87 como la propia Constitución establecen.

Segunda inconstitucionalidad de carácter sustancial: va contra la libertad de enseñanza. El art. 29 del proyecto primitivo decía: "Se reputan ilícitas, en todas las oficinas o establecimientos de educación pública o privada, las actividades de sus funcionarios, educandos o de personas ajenas a las mismas realizadas con fines de proselitismo, agitación o adoctrinamiento, adviértase estas dos palabras: "Establecimientos de educación privada" y "adoctrinamiento". Una clase de catequesis, por ej. una exposición de la doctrina cristiana podría ser considerada una forma de adoctrinamiento. Y tanto en un establecimiento privado como en uno público iba a ser considerado ilícito.

Contrariaba claramente el art. 68 de la Constitución que es muy claro al decir "Queda garantida la libertad de enseñanza".

La Ley reglamentará la intervención del Estado al sólo objeto de mantener "la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos". Había un claro desajuste con el texto constitucional.

Para evitar una contradicción tan manifiesta, en la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes se substituyó la palabra final del artículo ("adoctrinamiento") por la siguiente frase: "dirigidas a violar las normas contenidas en el artículo 27 de esta ley". El artículo 27 dice: "Es contraria a la Constitución y a los fines de esta ley toda forma de enseñanza, educación o docencia pública o privada, que atente contra la seguridad del Estado o el orden interno, instigue a cometer delitos, a violar la Constitución o la ley, preconice la violencia como método o fin, o sea mero instrumento de una política partidista, de im-

posición totalitaria o denigración de las instituciones democráticas".

Aparentemente esta sustitución alcanzaría para evitar la contradicción. Pero si se examina cuidadosamente la enumeración del art. 27, nos encontramos, junto con menciones claras de conductas plenamente punibles (atentar contra la seguridad del Estado, instigar a cometer delitos o violar la Constitución, etc.) otras mucho más imprecisas y elásticas como ser instrumento de una política partidista. Aplicado con extensión este concepto puede tener una inusitada amplitud que podría originar la prohibición de exponentes o doctrinas, con el pretexto de que son las que inspiran a tal o cual partido. Por otra parte, tal prohibición nada tiene que ver con los cuatro nuevos motivos que justifican la intervención estatal en la enseñanza privada: higiene, moralidad, seguridad y orden público.

Yo pienso que no haya sido la intención de los autores del proyecto ir contra la libertad de enseñanza o atacar la enseñanza privada, pero eso no basta para dar tranquilidad porque el autor del proyecto era el ex-Ministro Sanguinetti y a los pocos días de enviarlo al Parlamento dejó de serlo. Quiere decir que los encargados de la aplicación de la ley pueden cambiar y lo que queda es el texto. Pero incluso no da tranquilidad por otra cosa: por que hay bases dentro de este proyecto que son peligrosas en si mismas.

El art. 2º decía: "La educación es un servicio público fundamental que cumple una función social permanente". En la doctrina administrativa la expresión servicio público se reserva para aquellos servicios que son de cargo del Estado. El Estado desempeña o desarrolla siempre directamente o a través de personas a quienes les concede la facultad de ejercerlos y por eso se le llama concesionarios de servicios públicos. Los servicios públicos no pueden ser desempeñados espontáneamente por ningún particular. Hasta ahora siempre se había entendido que la enseñanza, la educación era un servicio social que de acuerdo con la técnica administrativa tanto puede ser desarrollado por el Estado como por un particular



cualquiera sin necesidad de ninguna concesión ni autorización estatal.

Y ello en virtud de esa disposición constitucional que establece la máxima garantía en materia de libertad de enseñanza.

En las modificaciones introducidas en la Cámara de Representantes también se efectuó un agregado al art. 2 para disminuir la contradicción flagrante con el texto constitucional. Se incluyó esta frase final: "Sin perjuicio de los derechos fundamentales de los educandos y sus padres que garantiza la Constitución de la República". Se ha tratado de contemplar los derechos de los educandos y de sus padres, pero no los de los educadores que también están consagrados por el art. 68 de la Constitución. O sea que el atentado contra la libertad de enseñanza no es una cosa tan así al pasar, como por casualidad, sino que responde a la filosofía, que inspira este proyecto en cuanto afirma la necesidad de que el Estado desarrolle a través de la educación la voluntad general como la concepción del mundo y de la vida que prima en esta comunidad, con lo cual se está contrariando el principio pluralista que hasta ahora se había reconocido unánimemente en nuestro país, como uno de los elementos esenciales de la democracia.

Tercera inconstitucionalidad de carácter sustancial: atenta contra el principio de separación de poderes.

El inciso D del art. 70 establece: "Todos los nombramientos para cargos docentes y administrativos realizados por los Consejos Interinos creados por la Ley 13.971 del 13 de julio de 1971 y cuyos designados no hayan tomado posesión antes del 31 de julio de 1972, quedarán revocados de pleno derecho y sin ningún efecto. Los concursos convocados a partir de esa fecha serán declarados nulos y carentes de valor legal. Se exceptuarán de las normas precedentes los nombramientos de egresados de los centros de formación docente. Los concursos anteriores a esa fecha no se considerarán de provisión definitiva en ningún caso si los llamados a aspiraciones no fueron hechos

expresamente a tal fin y dados a publicidad en la prensa escrita a fin de testimoniar su convocatoria. En ningún caso entre el llamado a concurso y la realización de las pruebas respectivas podrá mediar menos de seis meses de plazo".

Al margen de la opinión que nos merezcan estas soluciones que aquí se consagran, hay una violación del principio de separación de poderes de acuerdo con el cual al Poder Legislativo le corresponde dictaminar normas de carácter general y al Poder Ejecutivo —o en la órbita de los Entes Autónomos a los Directores o Consejos Directivos Autónomos—, les corresponde tomar las decisiones frente a casos concretos de carácter individual en lo que se llaman las normas individualizadas. Entonces cuando el Legislativo empieza a actuar en la órbita administrativa está invadiendo una atribución o una competencia en una órbita que es propia del administrador, ya sea Ejecutivo, ya sea Consejo Directivo Autónomo.

Por eso no puede invalidar nombramientos o no puede suspender concursos, o no puede condicionar a tal o cuál requisito la validez de tal o cual concurso, sino que lo que tiene que hacer es dictar normas generales. Después la ejecución la va a realizar el Directorio o el Consejo Autónomo. Y si se entendía que había alguna ilegalidad a quien le corresponde declarar nulo un acto administrativo por ilegal es al Tribunal de lo Contencioso Administrativo, que tiene una competencia específica de rango constitucional, y cuya función es precisamente anular los actos ilegales de la administración. No es el Legislador el que debe cumplir esa función que el constituyente confió a otro órgano del Estado. Hay aquí una nueva violación.

En resumen, señalamos tres inconstitucionalidades sustanciales —contra la libertad de asociación o libertad sindical, contra la libertad de enseñanza y contra el principio de separación de poderes—, que se suman a la inconstitucionalidad formal que habíamos señalado anteriormente.

# EL EPISCOPADO LATINOAMERICANO Y LA EDUCACION

*Detrás de toda Ley, Decreto, Documento o Declaración hay un espíritu. Son palabras de hombre que vehiculizan la visión que tienen los hombres de las cosas.*

*Deben ser leídos, pues, como se leen los signos o los sacramentos. Debe interpretarse no sólo lo que ellos manifiestan, sino también y sobre todo lo que ellos ocultan.*

*La Ley de Educación General ha suscitado múltiples protestas, entre quienes la han leído y estudiado. No es su mera exterioridad lo cuestionable, porque ésta incluso puede llegar a engañar. Es más bien lo que celosamente oculta lo que ofende a quienes la impugnan. Es su espíritu el que hiere cuando se lo descubre entre líneas y en el análisis de su totalidad.*

*En las conclusiones de la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano (Medellín) hay un documento sobre Educación. Hemos querido ofrecer a nuestros lectores algunos párrafos del mismo. La intención es que descubran el espíritu que está detrás y que ha inspirado esas declaraciones. Y que luego comparen y vean si el espíritu que está detrás de la Ley que se busca aprobar, es compatible con el espíritu del Evangelio que guía a la Iglesia, y del que sabemos que donde él está allí está la libertad.*

## **n. 4**

**La educación formal, o sistemática..., cualitativamente está lejos de ser lo que exige nuestro desarrollo, mirando al futuro.**

**El contenido programático (de los sistemas educativos) es, en general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación (...). (La educación) está orientada a sostener una economía basada en el ansia de "tener más", cuando la juventud latinoamericana exige "ser más" en el gozo de su auto realización, por el servicio y el amor.**

## **n. 5**

**En estos momentos aflora también una preocupación nueva por la educación asistemática, de creciente importancia: medios de comunicación social, movimientos juveniles, y cuanto contribuye a la creación de una cierta cultura popular y al aumento de deseo de cambio.**

**n. 7**

La educación latinoamericana, en una palabra, está llamada a dar una respuesta al reto del presente y del futuro, para nuestro continente. Sólo así será capaz de liberar a nuestros hombres de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo.

**n. 8**

Nuestra reflexión sobre este panorama, nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la "educación liberadora"; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo.

Para ello, la educación en todos sus niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.

Esta es la educación liberadora que América Latina necesita para redimirse de las servidumbres injustas y, antes que nada, de nuestro propio egoísmo. Esta es la educación que reclama nuestro desarrollo integral.

**n. 9**

Como toda liberación es ya un anticipo de la plena redención de Cristo, la Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos.

Esta es la visión alentadora que sobre la educación de América Latina presenta hoy la Iglesia. Ella, es decir, todos los cristianos, sumarán sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir, a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos, en este despertar de un nuevo mundo.

**n. 11**

Esta Conferencia Episcopal hace un llamado a los responsables de la educación para que ofrezcan las oportunidades a todos los hombres en orden a la posesión evolucionada de su propio talento y de su propia personalidad, a fin de que, mediante ella, logren por sí mismos su integración en la sociedad, con plenitud de participación social, económica, cultural, política y religiosa.

**n. 13**

Por lo que se refiere a los educandos insiste en que se tome en cuenta su problemática. La juventud pide ser oída con relación a su propia formación. Es preciso no olvidar, que el alumno tiende a su autoperfeccionamiento y por ello se le deben presentar los valores, para que él tome una actitud de aceptación personal frente a los mismos. La autoeducación que debe ser sabiamente ordenada, es

un requisito indispensable para lograr la verdadera comunidad. de educandos.

n. 14

En cuanto a los educadores se debe, ante todo, valorar su misión decisiva en la transformación de la sociedad y llegar a una decisión consciente y valiente, en la preparación, selección y promoción del profesorado.

Debe, además, la Iglesia trabajar para que se les retribuya convenientemente con todas las prestaciones sociales y colaborando con ellos en sus justos reclamos.

n. 15

Dentro de la comunidad educativa ocupan hoy lugar preferente los grupos juveniles que salvan la distancia creciente entre el mundo adulto y el mundo de los jóvenes. Por ello esta Conferencia Episcopal recomienda la formación de movimientos juveniles que realicen toda clase de actividades, de acuerdo con sus propios intereses y con una suficiente, gradual y cada vez mayor dirección de los propios jóvenes. Además estima que debe darse oportunidad a los que tengan cualidades humanas para formarse como líderes.

n. 16

La Iglesia toma conciencia de la suma importancia de la Educación de Base. En atención al gran número de analfabetos y marginados en América Latina, la Iglesia, sin escatimar sacrificio alguno, se comprometerá a la Educación de Base, la cual aspira no sólo a alfabetizar, sino a capacitar al hombre para convertirlo en agente consciente de su desarrollo integral.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION DEL C. E. L. A. M. (agosto 1970)**

"...es un compromiso ineludible e impostergable promover una mentalidad y unas estructuras educativas que correspondan fielmente a las exigencias del momento que vivimos.

"Cualquier orientación pedagógica deberá basarse en la auténtica línea de la liberación, y teniendo en cuenta la situación, tendencias, aspiraciones y vocación del hombre latinoamericano en su contexto inmediato.

"El sistema de educación escolar imperante en América Latina se encuentra dentro de estructuras sociales de dominación —en sus múltiples dimensiones— tal como fue denunciado en Medellín.

'Es obvio que este sistema, centrado sobre todo en la transmisión de conocimientos y valores de la sociedad dominante, no logrará transformarse independientemente de las estructuras que lo engendran.

**"Ante esta realidad hay que buscar otras formas que lleven la educación a una auténtica democratización, la que no se logrará con cambios cuantitativos en el sistema educativo, ni con la simple modernización de la técnica de la enseñanza.**

**"El cambio será una realidad únicamente, cuando se vivan una concepción, un contenido y unas estructuras educativas radicalmente nuevas.**

**"Una concepción nueva, en cuanto no es sólo transmisión de conocimientos, sino desarrollo de la capacidad creadora.**

**"Un contenido nuevo que no es estático, sino que corresponde a las exigencias de la realidad de un aquí y un ahora.**

**"Unas estructuras nuevas, en cuanto que pasan del sistema de dominación y dirigismo pedagógico a instituciones marcadas por dimensiones abiertas, comunitarias y dialogantes.**

**"En consecuencia, se trata de una educación que no sólo libera y se libera de esquemas de dominación, sino que libera las energías creativas y crítico-reflexivas del hombre, para que llegue a ser una persona comprometida, con los demás, en el cambio estructural".**

# “EDUCACION LIBERADORA”

*La “Educación liberadora” proclamada por el Episcopado Latinoamericano, al definir su función en este continente, para algunos parece una opción riesgosa, para otros un desvío debido a la intromisión del sociologismo en el campo de la Teología.*

*Sin embargo pertenece a la Tradición bíblica más genuina. Un ejemplo preclaro de la amplitud de lo que significa “liberación” y “educación liberadora” lo encontramos en el Exodo. La experiencia de Israel, que es una experiencia religiosa donde con nitidez aparece la relación de Dios con su Pueblo, es una ilustración que esclarece el contenido de la “educación liberadora”.*

*El nuevo “Pueblo de Dios”, la Iglesia, no puede menos de reconocer esta tradición liberadora en la cual hunde sus raíces como su dinamismo en la historia. Por ello está comprometida con la liberación humana; si la traiciona contradice su misión.*

*Presentamos a nuestros lectores unos párrafos, dedicados a esta experiencia ancestral cristiana, de la conferencia de Carlos Lenkersdorf (Quito, julio 1972) pronunciada en el “Seminario sobre Educación Liberadora”.*

¿Qué nos enseña, pues, el libro de Exodo con respecto a la liberación? El pueblo de Israel se había reducido a la esclavitud en Egipto. Políticamente no tenía voz. En lo económico vivía en nivel de subsistencia obligado al trabajo forzado. No tenía derechos. La ley consagraba la esclavitud. La historia del pueblo estaba a punto de olvidarse y con esto peligraba su cultura y sobrevivencia. Lo único que interesaba a sus amos era que trabajaran. La esclavitud de su pueblo, sin embargo, resulta odiosa a Dios. Obviamente Dios no quiere una sociedad en la cual unos pocos mandan y explotan a las mayorías.

No cabe duda de que la liberación de los esclavizados tendrá efectos profundos en la sociedad de los esclavistas porque destruye las relaciones de esclavitud. Esto no significa que la sociedad se deshace por completo. Egipto, representante del opresor, ha de mantenerse, mas tiene que transformarse hasta sus cimientos para no vivir ya de la explotación de los oprimidos. Por más que se alce al pueblo de Israel, no se busca con su liberación que Is-

rael represente la sociedad y cultura únicas, sino que tanto Egipto como Israel puedan existir. En este sentido, la liberación de los esclavizados implica la de los esclavistas también. La liberación es doble. Afecta a los explotados lo mismo que a los explotadores. Es falso enfocar sólo el aspecto destructor en cuanto a los explotadores. También de éstos se busca la liberación que, por necesidad, se realiza de modos distintos de la liberación de los explotados porque cambia la relación de opresión. Este proceso no se puede hacer sin sacrificios. Es imposible que el opresor mantenga su posición social y económica de privilegiado y, al mismo tiempo, se libere. Porque, a título de esta posición, independiente de su carácter moral, participa en las relaciones de explotación en calidad de amo y señor. A menos que se sacrifique la posición privilegiada, no habrá liberación ni para los oprimidos ni para los opresores. Sin dolor no se da a luz. Es por esta razón que la liberación de Israel condujo a la derrota del ejército de los egipcios porque no consintieron en la liberación de los esclaviza-

dos ni en la suya propia. Quien no se rindió voluntariamente tuvo que aprender a rendirse contra su voluntad y a costo de su poder. Es evidente que la liberación no podía arreglarse con ofrecer becas a algunos esclavos "inteligentes" y por otras obras de beneficencia mediante el banco filantrópico de Faraón y Cía. El Exodo habla de liberación y no de mitigación.

La liberación se desenvuelve, pues, conforme a designios bien marcados y limitados. Dios se opone a que su pueblo se resigne a la miseria. Esta, lo mismo que la esclavitud y explotación de las masas populares no son la voluntad de Dios, sino hechuras de los hombres que, de hecho, contrarían a Dios aunque vayan a misa.

Se busca la liberación de todo el pueblo. Nadie se libera a solas. La liberación no es asunto individual sino colectivo. Todo trabajo liberador, en última instancia, tiene que enfocar la colectividad. No es cuestión de abrir la puerta a algunos, sino que hay que romper la condición que hace posible la esclavitud. No hay soluciones a medias. La liberación por ser colectiva requiere que el pueblo, desorganizado por la esclavitud, se constituya a sí mismo. La liberación será el acto colectivo por el cual el pueblo se constituye a través de un conflicto con los esclavistas de los cuales tiene que apartarse necesariamente.

Con el opresor en cuanto tal, en este caso con el gobierno del Faraón y sus secuaces, no se pueden hacer arreglos o componendas. No hay que tener fe en sus promesas y retórica. Es necesario romper con el opresor y con sus leyes que sólo consagran los beneficios de los esclavistas y explotadores, sean crueles o benévolo. Un sistema de explotación no se cambia cualitativamente al volverse los explotadores benévolo. La benevolencia del explotador no cambia el sistema de explotación. Queremos decir que no se supera la condición de posibilidad de la esclavitud. La benevolencia suaviza la explotación para hacerla más aceptable. De hecho, la benevolencia del explotador, por bien intencionada que sea, engaña a los opresores y los oprimidos porque

esconde las relaciones de explotación. La benevolencia perpetúa la dependencia y no capacita a los hombres para que determinen su destino propio. Es muy importante, pues, que en la búsqueda de la liberación no se caiga en la trampa de la benevolencia de los opresores. Los explotadores benévolo son, desde un punto de vista moral, muy simpáticos pero no liberan a los explotados. La hija del Faraón, por ejemplo, muestra su generosidad y, sin duda, pertenece integralmente a la clase de los opresores. Por su benevolencia puede salvar a Moisés, un solo individuo. Si quiere, puede ayudar a algunos más pero con todo esto no supera la esclavitud. La beneficencia no ha de confundirse con la liberación. De hecho, la beneficencia vive de la explotación esclavizante. ¿Qué podría hacer si no hubiera pobres? Los necesita para compadecerse de ellos. Por lo tanto, hay que acabar con la explotación y se acabará la beneficencia. Esta relación no puede invertirse. La liberación, pues, no pretende moralizar las relaciones esclavizantes sino romperlas. En este sentido la liberación establece una nueva ética cuyo fundamento son las relaciones sociales entre hombres libres y ya no la excelencia de individuos que se lucen a costa de los demás o en competencia con otros.

El opresor no reside sólo en el gobierno represivo y sus aliados. No está solamente afuera, sino que se ha interiorizado en la mente y el corazón del pueblo mismo. Muchos se han vuelto esclavos por consentimiento. Prefieren la esclavitud a la libertad. He aquí una de las armas formidables de todos los opresores. A un pueblo esclavizado, colonizado y oprimido por consentimiento se le pueden conceder hasta elecciones porque los opresores saben que los oprimidos los van a reelegir. Las elecciones no son indicador de la voluntad del pueblo hasta que el mismo pueblo eche fuera al opresor interiorizado. Por la misma razón la liberación no es algo que se asimile o reciba pasivamente. Hay que conquistarla consciente y activamente. No se le puede enseñar a nadie como si fuera el abecedario. Tampoco se obsequia. Limosnas producen limosneros. La libe-



ración no es dádiva ni concesión, sino que hay que tomarla.

Por lo tanto, la liberación requiere una educación tal que enfoca nuestra situación social y la hace objeto de reflexión y problemas que hay que resolver prácticamente. En este proceso educacional debemos darnos cuenta de que nuestra situación no es nada dado de un modo inmutable, sino que se ha producido históricamente y, por consiguiente, se puede cambiar. Ser esclavo y subsistir en posición inferior no son condiciones innatas, tampoco el amo ha nacido como ser superior. En la educación liberadora el pueblo de Israel tuvo que aprender que su esclavitud era hechura de sus opresores. Tuvo que aprender quiénes eran sus opresores, es decir, con quiénes hay que enfrentarse porque de ellos dependen las condiciones de posibilidad de la esclavitud. Para cambiar la situación no basta la lucha contra los capataces, por crueles que sean, porque son meros instrumentos dependientes de los opresores y se reemplazan con facilidad. En este proceso de educación se hace el descubrimiento que las condiciones de posibilidad de la esclavitud ponen a maestros y alumnos en la misma situación. Ya no hay maestros que dictan y alumnos que reciben la enseñanza como borregos. Para ambos el opresor, sea externo o interiorizado, es el problema que tienen que resolver. Estas relaciones nuevas en el proceso educacional influye en todas las materias que se estudian. No se enfocan ya desde el punto de vista del opresor sino del pueblo oprimido.

Por ejemplo, no sirve aprender la geografía de Egipto a menos que se aprenda de quién es la tierra, quién la trabaja y quién se beneficia del trabajo. No sirve memorizar las leyes sin saber quién las hizo y a favor de quién se aplican. No sirve conocer los nombres de todos los Faraones y sus supuestos hechos. Ningún Faraón construyó ninguna pirámide. Eran las masas trabajadoras sin las cuales no hay reyes ni obras reales. No basta saber cuáles son las ciudades y la capital de Egipto. Hay que saber quiénes residen en las ciudades y de qué viven, es decir, del excedente del trabajo

y de la producción de las masas esclavizadas y oprimidas. Sí, hay que familiarizarse con geografía, historia, leyes cívicas, artes, etc. pero desde el punto de vista del pueblo; lo que Moisés tuvo que aprender junto con su pueblo. Por lo tanto, Moisés no es un libro de texto hecho en el ministerio de educación de Egipto.

En la educación liberadora el pueblo de Israel comienza a concientizarse al aprender de nuevo su historia propia que les enseña que no nacieron de esclavos. Si quieren liberarse deben convertirse nuevamente en creadores de su historia que luchan unidos para superar la esclavitud y derrocar al esclavista.

Aquí entra el papel de Moisés, líder y educador, que ha recibido una educación superior y desempeña un papel indispensable. Se ha educado con la clase opresora y puede vivir tranquilamente con los opresores o, si la conciencia le molesta, puede escaparse al exterior como, de hecho, vivía por mucho tiempo en Midián con su suegro y su mujer.

Si es educador y no solamente literato que medita sobre los sufrimientos de su pueblo tiene que regresar, ponerse al servicio de su pueblo e insertarse en la sociedad de los esclavizados. Tiene que organizar y concientizarlos. Ha de enfrentar a los dos opresores, al exterior y al interiorizado. Ambos no sólo acosan al pueblo sino a Moisés mismo. Tiene miedo de hablar, de regresar y de enfrentarse tanto con el Faraón como con su pueblo.

La educación que ha recibido con los egipcios, por clasista que haya sido, sí sirve si el educador la pone al servicio de su pueblo. Además, junto con los esclavizados empieza a aprender la realidad tangible de la opresión. Comienza a educarse cómo enfrentarse con el enemigo, sea externo o interno. Esto es, al educador le educa el pueblo y al pueblo le educa el educador. Ambos dan y ambos reciben. La educación del privilegiado es una cosa, la educación por la opresión es otra, pero es educación también. Ambas, al complementarse, crean la nueva educación en la cual los papeles de maestros y alumnos se intercambian. El maestro que no aprende de sus alumnos ignora la realidad social y refuer-

za la opresión porque se convierte en dictador infalible que sólo manda a los educandos y así apoya el sistema de esclavitud. Las buenas intenciones que tiene no sirven. La educación liberadora no significa que el educador muestre sus buenas intenciones, sino que educador y educandos juntos se eduquen mutuamente al elaborar y conquistar su liberación. Dijimos que la educación impartida a los opresores, recibida por Moisés, y la educación de la opresión, sufrida por el pueblo, ambas son componentes de la nueva educación pero no bastan aún. Son auxiliares y preparatorias, mas no resuelven el problema común: la superación de la esclavitud. La educación liberadora se distingue cualitativamente de otras formas de educación por resolver problemas que afectan la vida integral de la sociedad. No hablamos de problemas teóricos sino prácticos para cuya solución la práctica misma es decisiva. La esclavitud, por ejemplo, se puede analizar hasta la muerte por los que la meditan y por los que la sufren. Se puede investigar sus causas reales y supuestas. Estos estudios son necesarios pero no sirven hasta que se encuentren caminos que se pongan en práctica para destruir la esclavitud y conquistar la liberación. La educación liberadora, pues, es inseparable de la práctica liberadora. La liberación, en última instancia, o bien se vive o bien no la hay.

Ahora bien, Moisés, el privilegiado, tiene que romper con la clase explotadora en la cual se educó y hacer causa común con la clase explotada. No sirve el acto heroico en el cual asesina a un explotador cruel. Los actos heroicos son impresionantes y conmovedores pero, difícilmente, liberan al pueblo o lo organizan. Por lo general, lo intimidan porque pocos son los héroes pero el pueblo son muchos. Hay que despertar al pueblo al mostrarle que sí hay alternativas a la sumisión resignada. Moisés, en cambio, no causa tal despertar al matar al capataz. Todo lo contrario, atemoriza a los suyos y, por ello, su valentía apoya a los opresores. Un pueblo intimidado es el mejor aliado del explotador. La conquista de la liberación, pues, exige otro camino, fuera del acto heroico individual, donde todo el pueblo par-

ticipa en el derrocamiento del sistema esclavista.

Derrotado el Faraón con su ejército el pueblo se reúne para cantar y bailar sobre los escombros de los opresores. El arte y la alegría nacen de la colectividad. Son expresión de la liberación puesta en práctica. El arte popular no es folklore exótico para divertir a los turistas y llenar los libros de antropólogos. La lucha y educación liberadoras producen la creación artística que subraya la dimensión humana de la liberación. En el arte la liberación descubre su aspecto espiritual. No se lucha sólo por el pan, ni sólo contra los opresores de toda clase, sino que se lucha a fin de que los oprimidos puedan dar libre expresión a su creatividad artística y espiritual, esto es, a su humanidad. El arte ya no es el campo reducido de unos pocos especialistas superdotados que conozcan las reglas del juego y reduzcan al pueblo a una masa pasiva de consumidores o repetidores ignorantes. El arte liberado vive de la participación del pueblo que demuestra su capacidad de crear cultura y de despreciar el mimetismo de moldes artísticos de imposición.

En este contexto notamos un rasgo distintivo del arte. No se desliga de la política ni de la sociedad en general, sino que surge en el momento de la derrota del opresor. Se vincula con el acto político que se refleja en la creación artística. El arte, pues, no es autónomo. Consciente o inconscientemente apoya y participa en las relaciones sociales, sean de opresión o de liberación. Hoy día, el arte, en cuanto y porque se restringe a las élites dominantes, se ha vuelto herramienta auxiliar de opresión para mantener al pueblo en su sitio. El pueblo se degrada al nivel de mero consumidor pasivo. Cuando mucho se le concede producir folklore, considerado inferior a la creación de "genios creadores de obras de arte".

Puede ser que para los gustos refinados de los opresores el arte popular no les produzca el mismo deleite que el arte producido por artistas especializados. Más hay que ver que la liberación no sólo crea una ética nueva, sino también un arte nuevo. Ambos nacen de relaciones sociales transformadas que forjan sus

reglas propias y reflejan la participación activa de los liberados. Esto se muestra, en particular, por las mujeres que toman la iniciativa en la creación artística espontánea.

"Miriam, la profetisa, hermana de Arón, tomó en sus manos un tímpano, y todas las mujeres le seguían con tímpanos y bailaban; y Miriam les respondía:

"Cantad a Yavé, que ha hecho resplandecer su gloria.

Precipitando en el mar al caballo y al caballero". (Exodo 15, 20 s.)".

Las mujeres no se resignan ya a la posición asignada de sólo cocinar, cuidar a los bebés y servir a los hombres. De hecho, la esclavitud había minado las relaciones familiares y así abrió la puerta para relaciones nuevas en la obra liberadora. Las mujeres se vuelven copartícipes y, de este modo, todo el pueblo reunido forja su historia propia. La liberación de las mujeres es doble, no sólo sacude el yugo

de la esclavitud, sino que también se libera de la opresión por los hombres que las mantienen en sujeción.

Finalmente, la educación del educador lo mismo que la del pueblo es un proceso extendido. Como toda transformación profunda cuanto más revolucionaria tanto menos inmediata es. En virtud de que el opresor reside también en nuestra mente, el proceso liberador continuará una vez rotos los vínculos de la esclavitud externa. Continuarán las murmuraciones. Muchos quieren regresar a la vida segura de Egipto, por precaria que haya sido, porque hubo la seguridad bajo el amo. La liberación desconoce a ambos y exige la conquista de la libertad colectiva cuya seguridad viene de hermanos y compañeros. Por lo tanto, la liberación no se da de una vez para siempre ni es un proceso irreversible, sino que requiere estar alerta para ahuyentar a los opresores, sean antiguos o nuevos, externos o internos.

(Viene de la pág. 337)

tismo autoritario y el privatismo discriminator. En su lugar se establecen sobre firmes bases una educación comunitaria, fundada en una comunidad educadora por el diálogo y por la participación responsable.

Estas instituciones quedarían truncas o serían mal interpretadas en ausencia del principio de libertad de educación que el Decreto Ley postula. Gracias a él se consagra la

norma de que el acto de educar y de ser educado es un derecho y una obligación que alcanza a todos los miembros de la comunidad y que se proyecta desde el nacimiento hasta la muerte. Pero decir que todos son educadores y educandos entraña reconocer al propio tiempo los imperativos de la autoeducación, la educación permanente y la educación no escolarizada, que son otros tantos rasgos distintivos de la nueva educación peruana.

# INSTITUCIONES CATOLICAS ENJUICIAN A LA LEY

## 1) OBSERVACIONES DE LA U.N.E.C.

La Unión Nacional de Educación Católica (U. N. E. C.), luego de estudiar detenidamente el PROYECTO DE LEY DE EDUCACION GENERAL, ha decidido dirigirse al Parlamento de la República, a efectos de plantear algunas reformas que se consideran imprescindibles para salvar el tanpreciado principio de la libertad de enseñanza y los derechos sagrados de los padres sobre la educación de sus hijos.

En esta línea, y sin el propósito de desconocer o minimizar otras reformas o aplausos que, como simples ciudadanos, merezca a cada uno el proyecto, es que nuevamente y con mayor amplitud, aclara y reafirma, ante cada Legislador, su pensamiento al respecto.

1º) Reconoce la importancia y la necesidad de un reordenamiento que salvaguarde el normal proceso educativo nacional, como instrumento para un integral desarrollo de la persona y comunidad nacional

..2º) Establece que dicho desarrollo tiene como

exigencia primordial e irrenunciable asegurar una educación orientada hacia la plenitud de la persona humana y del sentido de su dignidad, el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

3º) Que, además, la revitalización del proceso educativo nacional se logrará en la medida que se reconozca y garanticen los derechos y obligaciones naturales, inalienables e imprescriptibles que, en la materia, corresponden a los padres.

4º) Reafirma, una vez más, el principio rector de nuestro sistema constitucional vigente en la materia, el de la libertad de enseñanza, tal como surge de los arts. 40, 41, 68 y 72 de la Carta.

5º) Aspira a que se establezca una estructura de participación, de padres, educadores, y educandos, en la enseñanza, que promueva el sentido comunitario de la vida.

Montevideo, 17 de Noviembre de 1972.

## 2) PRONUNCIAMIENTO DEL M.F.C.

### EL PROYECTO DE LEY DE ENSEÑANZA

### Y LA FAMILIA

### INTRODUCCION

El M. F. C. como parte integral del Pueblo de Dios integrado específicamente en la familia, ha reflexionado y profundizado a lo largo de su existencia el tema de la educación. Pero lo que es más importante, todos sus miembros se han esforzado y se esfuerzan por vivir lo mejor posible eso que creen y tratan de transmitir su pensamiento al mayor número de personas. En ese empeño estamos todos comprometidos.

Con respecto al papel de nuestra familia como educadora en la fe y formadora de personas es mucho lo que hemos trabajado y ciertamente es mucho lo que hemos avanzado y evolucionado.

A todos nosotros nos parece elemental y claro que debemos formar hombres libres y responsables, capaces de vivir abiertos a los demás en una vivencia de amor, hombres que se saben débiles, pero que reconocen que detrás de todos sus esfuerzos está la persona de Cristo que da sentido y valor a su trabajo, hombres que si bien saben que en este mundo no está la plenitud del Reino, creen que "todos los hombres creyentes y no creyentes deben cooperar en la justa edificación de este mundo que viven en común" (G. S. 21) y a los que la esperanza de una tierra nueva les aviva "la preocupación por perfeccionar esta tierra donde se desarrolla el cuerpo de la nueva familia humana que puede de alguna manera ofrecer un esbozo del siglo nuevo" (G. S. 38).

Si a este pensamiento se superpone el hecho de la rápida evolución de nuestra humanidad, de la crecien-

te confrontación de ideas entre jóvenes y mayores, de la cada vez más temprana edad en que los jóvenes sienten la necesidad de actuar y participar, y de las angustias de nuestro Uruguay que sufre una crisis profunda que exige ideas claras y audacia para buscar rumbos nuevos; resulta evidente que *nuestra preocupación por la educación toma carácter de exigencia prioritaria y nuestra responsabilidad ante Cristo es clara y definida.*

## EL PROYECTO DE LEY

Por este motivo el equipo central, desde el mismo momento en que se concretó este proyecto de ley, se abocó a su estudio relacionándolo con las líneas que sustenta el M. F. C. uruguayo y Latinoamericano.

En un enfoque que no abre juicio sobre lo estrictamente técnico o político partidista sino que mira lo doctrinal, el Equipo Central entiende que este proyecto tiene defectos fundamentales que nos exigen poner todos los medios a nuestro alcance para que se corrijan antes de su aprobación.

Aquí esbozaremos solamente un par de ellos:

- 1) El proyecto pone en manos del Estado la planificación, dirección y promoción tanto del proceso como de la política educacional en el territorio nacional, abarcando por tanto la enseñanza pública y privada.

La Enseñanza estará regida por una organización de carácter radicalmente vertical encabezada por un órgano que designa el poder político por voluntad de mayorías simples. Este órgano tendrá todo poder para planificar, dirigir y promover el proceso educativo y para hacer funcionar a toda la organización, con el solo control del poder político u otros organismos que estarán bajo la órbita del mismo poder.

La orientación de la educación impuesta por ese organismo tiene valor absoluto por encima de toda opinión de educadores, padres y educandos ya sea tomados individualmente o agremiados.

Esto puede visualizarse analizando como ejemplo, una disposición concreta de este proyecto: Si un padre no presta la máxima colaboración requerida por un Director para hacer desistir a sus hijos-educandos de cualquier actitud considerada ilícita o prohibida (¿por quién?), el proyecto lo considera como una persona que pone en peligro la salud moral o intelectual del educando.

No importa que el padre en algún caso concreto considere que prestar esa máxima colaboración sea anti-educacional por cualquier motivación fundada. A este proyecto no le interesa lo que opina el padre. En la primera vez aplica sanciones económicas y en la segunda obliga a los directores a elevar los antecedentes al juez.

- 2) El proyecto de ley en sus normas y disposiciones va definiendo un panorama del ambiente educa-

tivo y en ese ambiente no existe ni se vive la participación.

Educadores, padres y educandos no aparecen conectados con la función directriz y la ley no insinúa el más mínimo deseo de que así se haga.

Además los educandos están coartados en la comunicación de sus ideas dentro del recinto que debería ser un lugar de formación integral. Esto aparenta ser contradictorio con el deseo expresado en el mismo proyecto de desarrollar la conciencia cívica y habilitar para la participación conciente y solidaria en la convivencia social y política.

## CONCLUSION

Si comparamos este "espíritu de educación" con el concepto de que los padres son los primeros y principales educadores, claramente remarcado en el último Concilio y retomado por los obispos latinoamericanos en Medellín; si comparamos con los conceptos vertidos en los documentos sobre Educación y sobre Juventud de Medellín; si comparamos con documentos de Educación y la Constitución sobre la Iglesia en el Mundo Actual del Concilio aticano II (por nombrar alguno de los muchos) podemos ver claramente qué posición debemos adoptar.

Existen muchos otros aspectos en los cuales aparece una disparidad entre nuestro pensamiento y el contenido de este proyecto (por ej. concepto de educación al servicio del desarrollo económico, concepto de autoridad, implicancias en la libertad de enseñanza religiosa, etc.); pero aquí sólo pretendemos dar una transmisión de nuestra inquietud y preocupación.

Nuestra enseñanza necesita mejoras, este proyecto puede tener sus caras positivas; *pero nada de eso permite aceptar que fundamentos esenciales de la educación y la familia sean negados* argumentando que se quieren salvar.

No podemos, en este momento en que se discute el proyecto de Ley de Enseñanza, quedar al margen o lo que es peor, tomar partido por sentimientos no valorados a la luz de lo que profesamos.

Debemos cuidarnos de caer en la tentación de querer tranquilidad y seguridad a través de la coacción del hombre y del desconocimiento de su dignidad.

La paz que el cristiano busca es la paz que Dios quiere. Esta paz se deberá dar con un hombre libre, capaz de juzgar, que se sienta partícipe de la marcha del mundo que habita, que ame a sus hermanos y que su disciplina salga del convencimiento que su misión en el mundo es servir a los demás.

El Equipo Central considera que en esta instancia el M. F. C. debe trabajar unido, con vigor y junto a toda la Iglesia, para que las reformas que se hagan de la Educación sean siempre pasos hacia adelante en el acercamiento del Reino de Dios a los hombres.

8 Noviembre 1972.

### 3) REFLEXIONES DEL EQUIPO ARQUIDIOCESANO DE PASTORAL

#### ELEMENTOS DE JUICIO SOBRE LA LEY DE ENSEÑANZA

1. — La Iglesia está vivamente interesada en la temática educativa, en primer término, por cuanto valora en toda su magnitud el orden preminente que tiene la educación en la marcha general de la sociedad y también, por el aporte específico que hace la Iglesia en el esfuerzo educativo nacional a través de los institutos católicos de enseñanza.

Con motivo del proyecto de ley de la Educación General, a estudio del Parlamento, el país ha centrado la atención en la temática educativa, especialmente referida a la educación formal o sistemática en sus diversos niveles.

2. — No obstante estar centrada la atención en la educación sistemática, nos parece oportuno destacar la preocupación existente en la Iglesia por la educación asistemática, que se realiza principalmente a través de los medios de comunicación social, tales como, televisión, radio, prensa escrita, cine, etc.

El fundamento de esta preocupación radica en la evidente vinculación que existe entre la educación sistemática y el ambiente socio-cultural en que aquella se realiza y en este sentido no puede desconocerse la creciente influencia de los medios de comunicación social en orden a la transmisión de valores en la sociedad y en la formación de una conciencia colectiva.

Por tanto, es una exigencia de la hora presente promover un proceso de democratización, en cuanto al uso de tales medios de comunicación y propender a un cambio cualitativo que los incorpore positivamente al proceso educativo, sustituyendo el contenido masificante que actualmente los caracteriza.

3. — En cuanto al proyecto de ley de Educación General a estudio del Parlamento y sin dejar de señalar los elementos positivos que contiene, vemos que su característica dominante consiste en un tono excesivamente "estatista", colocando al Gobierno en una actitud avasallante en el ámbito de la educación, desconociendo el derecho fundamental que tienen educadores, educandos y padres de familia en participar responsablemente en la tarea educativa.

Es así que ya el art. 1º del proyecto hace recaer exclusivamente en el Estado "la planificación, dirección y promoción del proceso y de la política educativa en el territorio nacional", ig-

norando los derechos de la Familia a la educación que reconoce la Constitución en los arts. 40, 41 y 68 y que los servicios de enseñanza serán regidos por Consejos autónomos (arts. 202 y sgtes. de la Constitución) lo cual siempre ha sido interpretado en el país en el sentido de reconocer el derecho de los educadores de participar en la dirección del servicio como expresión de un criterio técnico-docente.

De la exposición de motivos que acompaña el proyecto y de su articulado, surge que esa posición avasallante que asume el Gobierno en el ámbito de la educación obedece a la preocupación por subordinar la educación al desarrollo de la economía, asegurar el orden interno en los institutos de enseñanza y preservar el ámbito de la educación de todo proselitismo político.

4. — La vinculación de la educación con la realidad nacional y el desarrollo económico del país aparece a todas luces de impostergable necesidad. En efecto, el actual contenido programático de nuestra educación es en general, demasiado abstracto y formalista, excesivamente teórico y sin mayor adaptación a nuestra realidad.

Esta situación es fruto de una falsa oposición entre el trabajo manual y el intelectual, ante el prejuicio generalmente extendido en nuestra sociedad del mayor valor del segundo respecto del primero. Este prejuicio se ha traducido en un incremento desequilibrado de Enseñanza Secundaria en perjuicio de la Universidad del Trabajo. Es así que, mientras el 47 % de la población activa del país encuentra ocupación en el sector primario y secundario de la economía —cuya formación correspondería teóricamente a la Universidad del Trabajo— solamente el 20,2 % del alumnado comprendido en el tramo entre los 11 y 17 años, se vuelca a la enseñanza técnica y el 79,8 % a secundaria.

Esta irracional distribución del alumnado se repite también en la enseñanza superior, en donde las carreras más directamente vinculadas con el proceso productivo no cuentan con mayor alumnado.

El proyecto da un paso adelante al establecer un primer ciclo básico común de la enseñanza secundaria, de carácter formativo-cultural y un segundo ciclo, de especialización que, al mismo tiempo que habilita a continuar los estudios superiores, permite la obtención de un título para el ejercicio de profesiones a nivel medio.

La solución es a nuestro juicio acertada por cuanto corrige algunas deficiencias del actual sistema, tales como:

a) en la actual estructura, un niño de 12 años que termina enseñanza primaria debe hacer una opción de gran importancia en su vida, cual es, la de seguir los estudios secundarios o los de la Universidad del Trabajo. Con el régimen que se proyecta, esta opción trascendente se difiere a la terminación del primer ciclo básico, es decir, a un momento en que el joven pueda optar con superior nivel de madurez y mayores elementos de juicio.

b) en el actual sistema, los estudios realizados en la Universidad del Trabajo no habilitan el ingreso a los estudios superiores, en cambio, en el régimen proyectado se abre esta posibilidad.

Creemos sin embargo, que para revalorizar el trabajo manual sería necesario un esfuerzo pedagógico desde la enseñanza primaria que establezca la íntima relación existente entre la actividad manual e intelectual, superando la falsa oposición hoy admitida, mediante una concepción integrada.

Ahora bien, la necesaria vinculación de la educación con la realidad nacional, el reconocimiento de que unos de los fines de la enseñanza consiste en capacitar al educando para ganarse la vida, no puede llevar a colocar a la educación al servicio del desarrollo económico, como se dice en la exposición de motivos. Esta concepción corre el grave riesgo de sacrificar con frecuencia la profundidad humana en aras del pragmatismo y del inmediatismo, para ajustarse a las exigencias del mercado de trabajo; en fin, este tipo de educación es responsable de poner a los hombres al servicio de la economía y no ésta al servicio del hombre.

5. — Surge claramente de la exposición de motivos y del articulado del proyecto, la preocupación del Poder Ejecutivo por mantener el orden en los institutos de enseñanza.

La Iglesia comparte enteramente esta preocupación. Los hechos de violencia que se han registrado en los centros de enseñanza, imponen a todos el ineludible deber de contribuir a la pacificación. Han dejado ya el saldo irreparable de pérdidas de vidas humanas. Por otra parte, la falta de continuidad y regularidad en los cursos atenta gravemente contra la educación.

Pero cabe preguntarse cuáles son los medios adecuados para asegurar el funcionamiento regular de los cursos.

A tal fin, el proyecto se inclina decididamente por articular un pesado mecanismo sancionatorio y esto constituye a nuestro juicio, un error capital.

Resulta penoso comprobar el gran número de artículos del proyecto destinados a fijar prohibiciones y establecer sanciones, con el agravante de que los ilícitos están concebidos en términos de gran amplitud, abiertos a interpretaciones discrecionales, que dan amplio margen a la arbitrariedad.

El proyecto ha optado por "la educación por el miedo", lo que significa retrotraernos a criterios pedagógicos ya abandonados en todos los países civilizados por considerarlos incompatibles con la evolución general de la cultura.

En este orden, el campo de la ilicitud no se circunscribe a aquellas conductas exteriores que provoquen desórdenes y quebranten la paz de los lugares destinados a la enseñanza, sino que con igual severidad, el concepto se extiende a "formas de enseñanza, educación o docencia" vagamente caracterizada por la ley como de "imposición totalitaria" o también, "colocar avisos, dibujos", o "cualquier clase de propaganda religiosa", etc.

A todo lo anterior se agrega que el personal docente pasa a una situación de total inestabilidad perdiendo las garantías estatutarias actuales, desde que los profesores efectivos pueden quedar cesantes si no se les confirma en sus cargos periódicamente, sin que existan causales de omisión, ineptitud o delito, sin sumario ni expresión de causa (art. 41). Todos los nombramientos de funcionarios con excepción de los maestros titulados serán de carácter revocable, hasta transcurridos dos años de su incorporación al presupuesto; hasta Inspectores y Directores serán designados en forma revocable y dejados cesantes sin expresión de causa (art. 40, incs. 4 y 5).

Esto supone para los docentes desarrollar la tarea educativa dentro de un clima de total inseguridad que no será conveniente a los fines de la enseñanza.

Mucho tememos, que una organización rigidamente vertical como la proyectada, en cuya cúspide esté ubicado un jerarca —el Consejo Nacional de Educación— con facultades disciplinarias discrecionales, no logre recomponer el ambiente de los institutos de enseñanza; por el contrario, exacerbe aún más los ánimos.

Es fundamental que los institutos de enseñanza logren crear un ambiente de libertad y mutua comprensión; a tal fin, pensamos que, si el proyecto definiera un panorama del ambiente educativo caracterizado por la participación de educadores y padres de familia, a nivel de cada instituto, coadyuvaría mucho más eficazmente al normal desarrollo del proceso educativo, que esta pesada carga de prohibiciones y sanciones.

6. — Encontramos que el proyecto no dedica



la atención que merecen una serie de problemas básicos, de necesidades reales que afectan la educación del país y respecto de las cuales, se limita exclusivamente a estampar algunas afirmaciones programáticas.

A) Es un imperativo de la hora adoptar medidas conducentes para lograr una efectiva extensión de la educación en todos los niveles. En tal sentido, sería necesario dedicar preferente atención a los grandes marginados de la cultura, los analfabetos, especialmente en el interior de la República, en donde el 12 % de la población mayor de 8 años no sabe leer ni escribir.

B) Otro aspecto que reclama una acción urgente, es el relativo a la gran deserción estudiantil. La realidad nacional revela que alrededor del 50 % de las personas no ha terminado enseñanza primaria. La deserción estudiantil es también muy grave en los demás ciclos de la enseñanza.

Esta situación deberá ser estudiada en profundidad, con la finalidad de conocer más exactamente sus causas y evitar así frustraciones personales y el consiguiente desperdicio de tiempo y esfuerzo.

Ya se han señalado, sin embargo, algunas causas de la deserción estudiantil, tales como:

- económicas; imposibilidad de los padres de sostener el estudio de los hijos; necesidad de que el hijo —sobre todo el varón en el medio rural— se incorpore rápidamente al esfuerzo familiar para obtener el sustento diario;

- estructurales; la propia estructura educativa, excesivamente teórica y sin mayor adaptación a nuestra realidad, favorece la deserción;

- psicológicas, derivadas de la falta de orientación vocacional.

C) Los métodos didácticos, que han estado hasta el presente más preocupados por la transmisión del conocimiento que por la creación de un espíritu crítico.

La transmisión del conocimiento es sin duda un aspecto fundamental de la tarea educativa, porque el hombre es un ser con "memoria" que enriquece su visión de la realidad con el pasado y desde él se abre hacia el futuro. El saber, se va configurando como una tradición, es decir, como un patrimonio del pasado que se renueva en su encuentro con el presente y que el presente ha de entregar a su vez a las generaciones futuras.

En periodos históricos de tipo clásico, sin rupturas entre las generaciones, los sistemas educativos han acentuado este aspecto de transmisión del conocimiento, porque se parte del presupuesto de que la cultura es un fruto logrado, un repertorio acabado de conocimientos y valores que las generaciones por venir aceptarán sin

revisar.

Pero en periodos de crisis como el que actualmente vivimos es necesario tener presente los cambios acelerados que se están procesando en la sociedad.

Así, en el ámbito del conocimiento científico, es fácil percibir cómo envejece rápidamente un repertorio de contenidos; por tanto, la pedagogía no debe quedar reducida a dar al educando el estado actual del conocimiento científico sino a iniciarlo en los métodos de investigación, que lo conduzcan a posiciones indagadoras, creadoras, de forma que, una vez concluido el ciclo educativo, pueda seguir y participar de la evolución posterior del conocimiento.

Otro tanto sucede en el ámbito de los valores, en el cual y en nuestro tiempo, el sistema educativo no puede estar orientado al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes sino a su superación. Esto supone una pedagogía que forme al educando en la seriedad del trabajo intelectual, a estar informado y en actitud de informarse, promoviéndolo a fundamentar sus resultados y a verificarlos en la práctica, lo estimule al debate y análisis de los problemas y lo predisponga a constantes revisiones.

Esta metodología activa debe encaminarse también hacia la formación de una conciencia comunitaria. El portentoso progreso realizado por la ciencia y la técnica de nuestro tiempo es fruto en buena medida del trabajo en equipo, a cuya familiarización debe tender el educando desde la edad escolar. Por otra parte, ya no se discute que un mismo objeto de conocimiento interesa a varias ciencias. Además, conocer, optar, crear, son todos actos de relación del hombre con el mundo natural, con el mundo cultural, con el prójimo y consigo mismo.

7. — Cabe preguntarse de que modo está contemplada la enseñanza privada en el proyecto de ley. A ella se refieren:

- el art. 16 "Al Consejo Nacional de Educación le compete: ...inc. 20 Habilitar Institutos privados de enseñanza".

- inc. 21: Establecer normas y procedimientos de fiscalización para los institutos habilitados oyéndolos previamente en los asuntos que les refieran".

- el art. 52 que establece que integrarán la Comisión Coordinadora de la Educación, entre otros "e) Dos representantes de los institutos habilitados".

Se trata de una innovación legislativa en la materia que consideramos positiva.

Pero ha causado preocupación la disposición contenida en el art. 28 por el que queda especialmente prohibido la realización de una serie muy amplia de actividades que de ordinario se reali-

zan en los institutos católicos, tales como las de carácter religioso.

También resulta particularmente grave la disposición contenida en el art. 29, por el que "se reputan ilícitas, en todas las oficinas o establecimientos de educación pública o privada, las actividades ... realizadas con fines de proselitismo, agitación o adoctrinamiento".

Otro tanto sucede respecto al art. 10 por el cual, el Consejo Nacional de Educación "sustentará una política educacional coherente orientada hacia los siguientes fines... 2) afirmar en forma integral los principios de laicidad y gratuidad", sin distinguir entre enseñanza pública y privada.

8. — Por su parte, en la exposición de motivos se hace constar que la participación de la enseñanza privada en el Uruguay es comparativamente elevada, atribuyéndolo a que "la enseñanza pública no ofrece algunos servicios que la escuela privada brinda" respecto de primaria y que "debido al deterioro del orden y de la calidad de la enseñanza secundaria, junto al temor de la deformación ideológica fruto del proselitismo del ambiente ha llegado a causar un aumento de la importancia de la enseñanza privada".

Más allá del acierto o no de estas afirmaciones y en lo que respecta a los institutos católicos de enseñanza, la labor de la Iglesia está orientada a "ordenar útilmente toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre" (Conc. Vat. II).

Se trata pues de un diálogo verdadero de las disciplinas científicas entre sí, y de estas con la teología, de modo que se integren en una visión convergente.

Esta es pues la orientación de la Iglesia como educadora de la fe.

Para que la Iglesia desarrolle esta misión, es menester que la acción del Estado se circunscriba a lo preceptuado por el art. 68 de la Constitución: "Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee".

Surge entonces claramente la inconstitucionalidad de todas estas disposiciones que otorgan una intervención al Estado en otro campo que el de la higiene, moralidad, seguridad y orden públicos.

Dicho en otros términos, la ley sólo puede regular la enseñanza pública y no la privada, co-

mo surge del texto.

9. — Hemos dejado para el final el tema relativo a la integración del "Consejo Nacional de Educación", previsto por el art. 15 del proyecto, según el cual se compondrá de cinco miembros designados por el Poder Ejecutivo, previa venia de la Cámara de Senadores, otorgada sobre propuesta motivada por una mayoría especial de 3/5 de componentes, en primera instancia o por mayoría simple en segunda instancia.

Dada la concentración de facultades que se operan en el ente, la forma prevista para su integración ha sido objeto de especial consideración, llegándose a sostener que al concedérsele tal preponderancia al poder político en la designación de sus miembros, se lesiona la autonomía de la enseñanza, consagrada por la Constitución de la República.

Por su parte, en la exposición de motivos se fundamenta la facultad de designación de los poderes públicos en la "inalienable misión del Estado de armonizar con la voluntad popular, los fines educativos". "Por el contrario ninguna voluntad subjetiva, individuo o gremio, podría reclamar para sí, legítimamente, el ejercicio de funciones que el pueblo no le ha confiado".

Concluyendo, "Debe pues existir una intencionalidad educativa y ella debe residir en la Nación, la cual a su vez deberá ejercerla y controlarla a través de los órganos expresivos de su voluntad (Ejecutivo y Legislativo)".

Este tema de la autonomía es desde luego sumamente complejo, y su consideración excede estas breves líneas. Sin embargo sintéticamente, puede afirmarse:

a) que la forma de designación no es contraria, al menos, a la letra de la Constitución;

b) que la forma de designación no es el criterio principal en orden a determinar la autonomía del servicio, sino que lo que fundamentalmente interesa es por un lado, si en el consejo residen plenos poderes de administración y si sus decisiones son susceptibles de contralor por parte del Poder Ejecutivo.

c) En ese orden, nos inclinamos a afirmar que el régimen proyectado no lesiona la autonomía del ente.

d) Pero la tradición nacional es muy rica en la materia, en el sentido de afirmar la independencia de los servicios de enseñanza de la ingerencia del poder político, acentuando la representación técnico-docente.

e) En consecuencia, sería más conveniente a los fines de la enseñanza que el Consejo Nacional de Educación se integrara con la participación del poder político, los educadores y los padres.

10. — En conclusión, sería necesario corregir los siguientes aspectos del proyecto:

a) el carácter avasallante que adquiere la acción del Gobierno en el ámbito de la Educación, desconociendo el derecho fundamental que tienen educadores, educandos y padres de familia en participar responsablemente en la tarea educativa.

b) la opción que realiza el proyecto por una "educación por el miedo" para solucionar algu-

nos de los problemas que hoy tiene la enseñanza.

c) la indebida ingerencia del Estado en el ámbito de la enseñanza privada.

d) cómo quedan relegadas algunas cuestiones básicas que afectan la educación, tales como: influencia de los medios de comunicación, analfabetismo, deserción estudiantil, métodos didácticos y contenidos programáticos.

EQUIPO ARQUIDIOCESANO DE PASTORAL

## 4) MANIFIESTO DE LOS SEMINARISTAS

Los seminaristas del Uruguay, reunidos en Asamblea el 15 de noviembre de 1972, declaran:

Visto: El Proyecto de Ley de Educación General presentado por el Poder Ejecutivo al Parlamento.

Considerando: 1º) Que la Iglesia uruguaya ha sido históricamente clara defensora de los derechos del educando y de los padres a la educación libre.

2º) Que lo propuesto como "nacionalización" de la enseñanza es en realidad su estatización y politización contrariando: a) la necesaria autonomía de la educación vulnerada en el art. 1º del Proyecto (Constitución, art. 68); b) los principios de subsidiaridad y autonomía propias de una sociedad democrática (cfr. Declaración del Concilio Vaticano II sobre Educación, 6).

3º) Que este Proyecto consagra una inaceptable politización de la Educación (art. 15) de tal modo que quedaría ligado al sector partidario de turno que apoye al gobierno, como sucede hoy en otros entes autónomos.

4º) Que enfrenta los problemas educativos con espíritu represivo y dogmático (especialmente art. 33 al 40) desconociendo así los valores del diálogo propios de toda pedagogía evolucionada (cfr. Medellín, Educación, 3).

5º) Que este Proyecto se pretende imponer por la fuerza de mayorías parlamentarias momentáneas y advenedizas, sin consultar las organizaciones de padres, profesores, alumnos, pedagogos, etc.

6º) Que destacados juristas entienden inconstitucional el carácter de "urgente consideración" por crear un nuevo ente autónomo sin las mayorías requeridas (art. 189 de la Constitución).

Manifestamos: 1) Nuestro deseo de una eficaz reforma de la enseñanza realizada con la participación activa de todos los sectores interesados.

2) Nuestra solidaridad con los gremios y con todos aquellos que luchan contra este Proyecto regresivo.

3) La firme voluntad de hacer conocer por todos los medios a nuestro alcance los motivos que nos llevan a enfrentar el Proyecto.

4) Nuestra decisión de trabajar, a pesar de la propaganda unilateral y deformante de los medios de comunicación social, por la toma de conciencia del momento crucial que vive el país en materia educativa, consecuencia de la crisis estructural más vasta.

5) Nuestro formal rechazo de las correcciones que la comisión parlamentaria ha introducido al Proyecto, en cuanto no lo modifican sustancialmente, y tenderían, con alguna de ellas, a provocar un nuevo distanciamiento entre la enseñanza pública y la privada.

6) Realizar un paro activo hoy miércoles 15 y adherir a la jornada del jueves 16 de noviembre.

7) Nuestro compromiso militante que más allá de las alternativas del proceso de rechazo de este Proyecto, se enraiza en la Declaración de Medellín, por una educación liberadora: "La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones menos humanas a condiciones más humanas..." (Educación, 8).

*Filósofos y Teólogos del Instituto Teológico del Uruguay*

# UN EJEMPLO LATINOAMERICANO DE REFORMA EDUCACIONAL: PERU

*Los defensores de la Ley de Educación General esgrimen el argumento de la necesidad de la reforma educativa en los países latinoamericanos como las iniciativas que en este sentido van tomando cuerpo en algunos de ellos.*

*Puede servir como paradigma de las reformas de la Educación en los países latinoamericanos la que se está realizando en el Perú. Antes del acceso al poder del "gobierno revolucionario de la fuerza armada" (1969), se había iniciado un diagnóstico de la educación del país que llevó a elaborar proyectos de reforma. El Gobierno revolucionario intensificó este proceso. Nombró una comisión de expertos que trabajó durante un año al fin del cual (setiembre de 1970) presentó su informe en un libro titulado "Reforma de la Educación peruana. Informe general". Este informe fue sometido a la opinión pública y a la reflexión de las personas dedicadas a la docencia. Las discusiones y aún polémicas se realizaron a todos los niveles con la intención de que la reforma se realizara con el máximo aporte de la ciudadanía. En diciembre de 1971 se hizo público la "Exposición de motivos"; la finalidad de esta publicación fue contribuir al debate puntualizando especialmente la "estrecha relación entre la educación y la sociedad y la nueva estructura de participación".*

*El 21 de marzo de 1972 fue promulgada en el Perú la "Ley General de Educación".*

*Presentamos a nuestros lectores algunos párrafos de la "Exposición de motivos".*

*No sólo el proceso, sino el espíritu de la Ley de Educación del Perú, distan en mucho de nuestra peregrina y esquiva Ley de Educación, como para pretender insertarse en el proceso de reforma educativa de América Latina.*

## I. LA SITUACION DEL PAIS Y LA POLITICA DE EDUCACION

La necesidad de una reforma profunda de la educación peruana y, por consiguiente, de la formulación de un nuevo y más eficaz instrumento legal que, como Ley General, abarcara todos los aspectos y actividades del Sector Educación, surgió de los problemas fundamentales planteados por la realidad del Perú tradicional, del sentido transformador de la política revolucionaria del actual Gobierno, comprometido a modificar sustantivamente esa realidad, y de la profunda gravedad de los propios problemas educacionales del país.

Los problemas fundamentales del Perú tradicional derivaban de su condición estructural de país sub-desarrollado y dependiente. La distribución de la propiedad y del poder cau-

saban hondos desequilibrios en la sociedad, los cuales originaron indeseables fenómenos de concentración y de marginación que tornaban indispensable la equitativa participación de todos en el disfrute de los bienes y el uso de los servicios generados por el conjunto de la sociedad.

Todos los sistemas institucionales, incluyendo el educativo, reflejan hasta hoy la esencia y naturaleza de la estructura tradicional que la Revolución se propone cancelar de manera definitiva.

La función de los sistemas institucionales del Perú pre-revolucionario fue justificar y respaldar el ordenamiento establecido y, consiguientemente perpetuar los beneficios ilegítimos de una minoría privilegiada.

Frente a esta realidad, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada inició hace dos años y medio un proceso de transforma-

ciones profundas destinadas a cancelar definitivamente la doble condición de sub-desarrollo y dependencia que definió al Perú tradicional. La educación es parte inseparable del conjunto integral de la realidad peruana y en el proceso revolucionario ha dejado de ser concebida como algo previo o aditivo a la transformación estructural que esta Revolución reconoce como su razón de ser histórica. El problema de la educación no puede ser enfrentado como uno de simple modernización de procedimientos o instalaciones sino, por el contrario, como una tarea que demanda —al igual que otros problemas básicos del Perú— medidas drásticas y coherentes de verdadero carácter transformador. Así, acaso más que en ninguna otra situación, dentro de un proceso revolucionario las soluciones educacionales son indesligables de otras medidas y acciones de transformación socio-económica. Por consiguiente, al lado de las reformas revolucionarias ya emprendidas en el agro, la banca, la industria, la minería, la pesca, las telecomunicaciones y otros sectores económicos, tiene que realizarse una Reforma de la Educación que impulse el cambio y a su vez sea impulsada por el que se opera en otros campos de la vida nacional.

La modificación de las relaciones de propiedad de los medios de producción genera fundamentales efectos sociales que tornan imperativa una renovación educacional que contribuya decisivamente al surgimiento de un nuevo hombre en una nueva sociedad. La sociedad tradicional no podría cambiar sólo educando a los hombres y dejando intacta su estructura socio-económica básica.

Pero tampoco podría cambiar si paralelamente a las reformas económicas estructurales del sistema educativo que permita que la educación capacite a los hombres, los despierte a una nueva actitud y los prepare para ser verdaderos protagonistas del cambio social en el Perú. Así, la Reforma de la Educación tiene como papel esencial establecer un nuevo ordenamiento de la educación que contribuya a dinamizar las acciones de los otros sectores y a garantizar, en consecuencia, que el proceso revolucionario se afirme, acelere y profundice.

Las características que han definido el Sistema Educativo, de acuerdo al Informe General de la Reforma de la Educación, son las siguientes: baja productividad en relación al porcentaje del PNB dedicado a la educación, incapacidad para resolver el crucial problema del analfabetismo, desatención de los niños de grupos sociales marginados, ausen-

cia de mecanismos de recuperación, carácter selectivo y discriminador al servicio de una minoría, verbalismo, memorismo y tendencia academizante, inadecuada formación y selección del magisterio, burocratismo, distorsión administrativa y financiera e instalaciones deficientes o mal aprovechadas.

Esta situación cuantitativa y cualitativamente defectuosa añade urgencia a la necesidad de reformar integralmente la educación a fin de aplicar soluciones nuevas y adecuadas a los problemas concretos planteados por la realidad humana en el proceso de cambio que la Nación vive actualmente.

## II. SENTIDO DEL PAIS Y LA POLITICA PERUANA

La filosofía educativa de la Reforma, que el presente Decreto Ley traduce en su estructura y en su articulado, se distingue por un conjunto de rasgos propios que, sin perjuicio de los principios generales que informan toda educación, deben ser destacados a fin de asegurar una cabal comprensión del sentido y los alcances de la Ley.

Es preciso poner de relieve en primer lugar la *inspiración profundamente humanista y la vocación genuinamente democrática* de la nueva educación. El valor fundamental que ella reconoce es la dignidad de los hombres sea cual fuere su origen, sus ideas o su situación social, pero en el entendido que esa dignidad esencial sólo se realiza si la igualdad y solidaridad prevalecen en todos los ámbitos y en todas las manifestaciones de la vida colectiva, y que sólo puede sustentarse y preservarse mediante el reconocimiento de la autonomía de la persona, de la capacidad soberana de decidir su vida y orientar su propio destino, así como de crear el ambiente físico y social apropiado para lograr su plena realización.

De allí la necesidad de relacionar estrechamente la educación con el trabajo, tradicionalmente menospreciado, especialmente en forma manual, por prejuicios de una mentalidad colonial y aristocratizante.

*El trabajo es concebido en la Ley como ejercicio solidario de la capacidad de auto-realización de la persona* en la producción de bienes y servicios sociales para el beneficio común. Se piensa fundamentalmente en una sociedad de trabajadores desalienados, hombres libres, y no en la "mano de obra" aprovechable para cualquier fin, ni en la simple provisión de "recursos humanos" explotables, ni en el mero acrecentamiento del mal llamado "capital humano".

El trabajo, como expresión de autorealización personal y dentro de relaciones de producción de carácter comunitario, no sólo se ubica en una concepción humanista según la cual cada hombre es un fin en sí mismo y no puede ser instrumento de otro, sino que determina además la construcción de una sociedad nueva en la que no se manipula la conciencia de los hombres, mal éste a que se hallan expuestas las sociedades de consumo cuyo éxito aparente no oculta sus profundas contradicciones y limitaciones. De allí que *la educación en el trabajo y para el trabajo sea una columna fundamental de toda filosofía educativa auténticamente humanista* y, consecuentemente, de la Reforma peruana.

Respondiendo a ese espíritu, el Decreto Ley cancela la tradicional separación entre educación común o general y educación vocacional técnica, separación de dudosa base teórica y de muchos efectos prácticos, como lo prueba la experiencia histórica en nuestro país.

Introduce, en cambio, el principio de la necesaria integración de la educación general, de la capacitación para el trabajo, en los diferentes niveles y etapas del proceso educativo para todos los educandos.

Estando cada grupo humano inserto en un tejido de relaciones económico-sociales dentro del marco de una nación y del conjunto de las naciones del mundo, *la educación reformada, para ser eficaz y lograr plenamente sus metas, no puede ignorar las condiciones históricas reales en que se cumple el proceso educativo*. Las del Perú son las de un país subdesarrollado en el que prevalecen poderosos nexos de dependencia interna y externa, en perjuicio de las grandes mayorías marginadas y con riesgo permanente de la soberanía nacional.

Es preciso tomar conciencia de este hecho esencial y de la necesidad de encontrar las soluciones educacionales adecuadas para los problemas peruanos en un mundo agobiado por una crisis crónica de convivencia en que los grandes países industrializados sucumben en la deshumanización de la sociedad automatizada y consumista, y los países del Tercer Mundo se hunden cada vez más en la ignorancia, la pobreza y el atraso, igualmente deshumanizantes.

Se comprende que la Reforma, para ser profundamente humanista, tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana, en consecuencia, a la liberación y

afirmación de nuestro ser nacional. Sólo así puede contribuir a la realización de las grandes mayorías nacionales, a superar su marginación y su opresión seculares y a canalizarlas hacia la creación colectiva de una sociedad justa y de plena participación y de una cultura original y fecunda, por vez primera auténticamente nacional. (...)

Pero el proceso de desarrollo sería ilusorio e incompleto si no contara con el apoyo de todos los sectores de la comunidad nacional, es decir, si no fuera un proceso de honda repercusión social. Por eso en el Decreto Ley, la nueva educación ofrece, como rasgos esenciales, *el cultivo de la conciencia crítica y la activa y constante participación de la comunidad*.

La primera se logrará por la concientización, que implica el acceso de todos los hombres a la más profunda comprensión de la propia realidad personal y social, punto de partida sin el cual el individuo no puede realizarse plenamente como persona. *Una educación que no sea concientizadora es una simple operación de adiestramiento o de adoctrinamiento*. La concientización es un proceso que se cumple en la forma reflexiva de concientizarse y coadyuva a la liberación del educando; lo abre al mundo haciéndolo apto para adquirir un compromiso profundo con la realidad y con un modo de existencia libremente elegido.

Por efecto de la Ley General el proceso educativo incorporará, pues, procedimientos capaces de despertar en los peruanos la conciencia crítica de la propia situación y, consiguientemente, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y opción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres comprometidos con el futuro del país.

*Este compromiso es el de la participación indispensable de todos en la transformación y en la construcción de la nueva sociedad*. La educación no es genuina y cabal sino como educación para la participación, pero no puede lograr esta meta si no está ella misma inspirada en la participación. El Decreto Ley sanciona en todos los niveles y ciclos de la educación la participación de los educandos, de los padres y de la comunidad en el proceso educativo.

De este modo se rompe definitivamente con dos vicios opuestos pero igualmente perniciosos de la educación tradicional: el esta-

(Prosigue en la pág. 327)

# ESPERAR CONTRA TODA ESPERANZA

## I

*El gobierno ha conseguido sus mayorías. Como sea, pero las tiene.*

*Gobernar para las mayorías supondría emplear el poder para volverlas lúcidas y militantes. Equivaldría a politizarlas. Pero no es ese el interés del gobierno. Más que servir a la masa, se sirve de ella.*

*El gobierno, por su parte, es una minoría lúcida al servicio de sí misma, con aliados astutos, con cómplices ingenuos, y masas serviles o alienadas.*

*La minoría gubernamental siempre tuvo el poder que precisó para gobernar para sí. Pero llegado el momento se vio necesitada de más poder. La situación de crisis generalizada hizo que el país se volviera kafkiano e ingobernable.*

*Había que actuar rápido y eficazmente. Y el gobierno encontró la forma de que sus mayorías le delegaran rapidez y eficacia. Pero rapidez y eficacia para seguir gobernando para el ayer. Había que atajar el despertar.*

*Y las mayorías se sintieron eufóricas de poder levantar la mano o entrar al cuarto secreto. ¿Cómo no apoyar a quien exigía tan poco para retornar a la "paz", para volver al matriarcado donde todo es siesta y placer, donde poder seguir invernando y veraneando como ayer? La promesa de que volverían al seno materno llenó de esperanza a las mayorías y colmó de poder a quienes auguraban la vuelta al pasado.*

*Pero ese poder sólo beneficiará a la misma minoría que lo ostenta. Y será un boomerang para quien tarde o temprano despierte frustrado por el engaño. Porque el proceso es irreversible. Ni se volverá al paraíso batllista ni se usará el poder para despertar a las mayorías haciéndolas tomar conciencia y responsabilizándolas. Lo primero, por imposible desde el deterioro general y económico; lo segundo, por ser suicida para quienes especulan con el poder en beneficio propio.*

## II

*Al no poder ni querer gobernar para las mayorías, se debe gobernar contra las minorías. Contra las minorías que se esfuerzan por hacer de la masa algo activo, lúcido y militante. Es contra ellas que el gobierno necesita de hecho aprobar leyes, leyes rígidas, leyes rápidas, leyes de seguridad, leyes de enseñanza, leyes de reglamentación sindical. Son ellas el peligro. El Sr. Presidente lo sabe y lo ha dicho.*

*No basta para ser presidente de todos los orientales, el haber conseguido el apoyo de determinadas mayorías. Los que están contra la po-*



lítica que él defiende y representa son tan orientales como él y como aquellos que cuelgan de su liana. Pero no. El camino elegido para obtener el apoyo masificante de todos y ser presidente de todos es hacer desaparecer a quienes buscan hacer tomar conciencia a las masas. Hay que castigar la creatividad de quienes eso buscan, tergiversar sus razones, reprimirlos a cualquier precio, neutralizar su incidencia ideológica.

Primero fueron las minorías políticas el objeto de las diatribas y desconocimientos gubernamentales; como si no se tratase de orientales y como si no representasen intereses y valores auténticamente nacionales. En la lógica de quienes sólo se nutren de números y emociones, lo que es oposición es anti-nacional.

Todo lo que sea llegar al pueblo con una función esclarecedora, atenta contra los intereses del poder establecido. Todo despertar es subversivo a sus ojos y debe ser atajado rápida y eficazmente. Y nace entonces el proyecto de Ley de Educación General con carácter de urgente consideración. Y luego vendrá tal vez la Ley de Reglamentación Sindical.

El Sr. Presidente fue desembozadamente claro en Cardona: "El país tiene hoy problemas que no esperan. La sedición, la infiltración comunista en la enseñanza y los sindicatos, y el propio desarrollo económico". (...) "Nos roban el fruto del trabajo" (sic.). "Por tanto primero hay que sanear el país". Sanear el país de quienes no piensan como el que manda. Y que el desarrollo económico siga esperando. "Pero no nos engañemos, que el desarrollo económico, si no enfrentamos los otros problemas, no sirve para nada..." Total el desarrollo económico puede esperar, porque los que nunca necesitaron esperarlo, tampoco necesitan esperarlo ahora.

Y una a una las leyes se van aprobando con rapidez y eficacia, con carácter urgente, contra la peligrosidad que encierran las minorías lúcidas, dinámicamente populares y críticamente nacionales.

La Ley de Educación General no es, pues, un caso aislado ni se entiende aislándola. No busca servir pedagógicamente a las mayorías sino aplastar a las minorías. El propio Presidente de la República ha dado la clave de cómo entenderla, poniendo de manifiesto cómo entiende la democracia y cómo habrán de seguir las cosas.

### III

Desesperar sería pensar que la conciencia del hombre se hace con leyes y que son sólo las conciencias domesticadas las que hacen la historia. Esperar es saber que ningún esfuerzo humanizante y socializante muere o se apaga. Por encima de que ciertas leyes se aprueben o no, tarde o temprano la llama surge de los rescoldos que intentaran apagar los hombres de la historia. Triunfarán momentáneamente. Impondrán su voluntad ya que sus razones no convencen.

¡Vencen, pero no convencen! Vencen a sus propias mayorías. Pero están condenados a dormir con un ojo abierto, no sea que los sorprenda el despertar crítico y creador del pueblo.

### PERSPECTIVAS DE DIALOGO

# **perspectivas de diálogo**

**SUSCRIPCION 1973**

**URUGUAY \$ 2.000.—**

**CORREO ORDINARIO:**

**América Latina: U\$S 4.—**

**Resto de América, Europa, etc.: U\$S 5.—**

**CORREO AEREO:**

**Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y**

**Paraguay: U\$S 7.—**

**CORREO AEREO:**

**Resto de América Latina: U\$S 8.—**

**CORREO AEREO:**

**América del Norte, Europa, etc.: U\$S 9.—**

**Ud. podrá hacer efectivo el pago enviando un cheque a nombre de Alfredo Vázquez.**

**Avda. Agraciada 2974, Montevideo, Uruguay. En Argentina se podrá hacer el pago por cheque a nombre de Vicente Pellegrini (indicando que es para suscribirse a PERSPECTIVAS DEDIALOGO, detallando nombre y dirección) O'Higgins 1331, Buenos Aires, Argentina.**

# **Teología abierta para el laico adulto**

por

**JUAN LUIS SEGUNDO**

en colaboración con el

**Centro Pedro Fabro de Montevideo**

1

## **Esa Comunidad llamada Iglesia**

2

## **Gracia y condición Humana**

3

## **Nuestra idea de Dios**

4

## **Los Sacramentos hoy**

5

## **Evolución y culpa**

**EDICIONES CARLOS LOHLE**

**Distribuye América Latina**

**18 de JULIO 2089**