



La antropología escolar y el mito euhemerístico

Marcelo Rossal
Ruben Tani

Se reproduce el texto completo del artículo publicado en *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, año 2001, pp. 23-39.

Antecedentes

25

El presente trabajo se ubica en un período histórico que tiene como antecedente inmediato la presencia de los intelectuales uruguayos llamados “principistas” en el poder, que controlaron (1872-1875) sin ofrecer soluciones, a los problemas de un Estado uruguayo aún no consolidado -a excepción del aparato militar-. Frente a ellos, y luego de la violenta reconfiguración del campo del poder que se produjo con la revuelta de los “candomberos” -la cual tuvo como resultado la muerte de algunos principistas y la emigración forzosa de otros en la barca “Puig”-, encontramos a unos nuevos poderosos cansados tanto del inmovilismo del gobierno de los doctos principistas¹ como de la rémora caudillista, dispuestos a entregar el control gubernamental a la férrea mano de los militares profesionales encabezados por el Coronel Latorre².

Con la presencia del Cnel. Latorre en el poder, los intelectuales ya no ocuparán roles parlamentarios y serán puestos a trabajar en funciones prácticas y ejecutivas; el ejemplo más notable de esta reubicación de algunos intelectuales (en el campo del poder) lo constituye el caso de José Pedro Varela a partir de su Reforma Escolar (1875). De todos modos el imaginario principista aún vivo reprochará a Varela -ex dirigente principista- el integrar el gobierno de una dictadura. Los debates que se sostendrán en

1. José Pedro Ramírez se preciaba de ocuparse en el parlamento de los grandes temas de las libertades al tiempo que descreía de “las conquistas materiales y vemos en ellas sólo un injerto de civilización bastarda, cuando no van precedidas de conquistas morales” (citado por Machado, C., 1984, *Historia de los orientales*, t. 2, p. 123).

2. “Para impulsar los cambios con sentido burgués, el ejército debió confiscar el poder a los representantes de la burguesía”, dice Carlos Machado, *op. cit.*, p. 127.

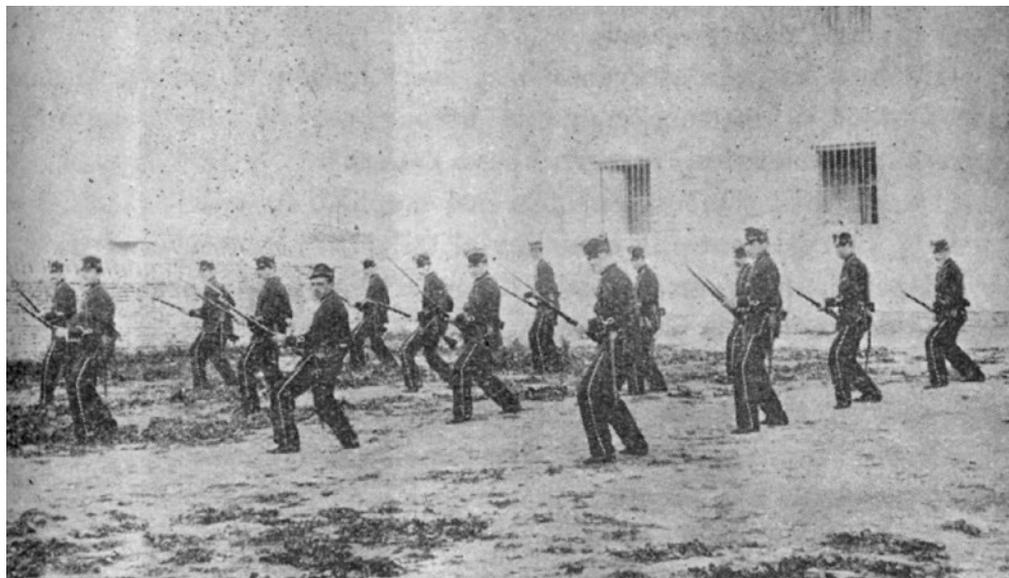
esos años inaugurarán el triunfo de una nueva generación encabezada por Varela y una reconfiguración intelectual signada por el positivismo.

Nos centramos en los años que van desde la generación de intelectuales que lideró Varela hasta los momentos previos al Centenario (1875-1920); se trata del período en el cual se procesa el diseño del aparato escolar, la consolidación del Estado y un proyecto nacional consistente.

Pero el enfoque aquí presentado no tiene la intención de trazar un itinerario que siga una cronología precisa; se trata por el contrario, de enviar al mundo empírico, a la comunidad de lectores, una serie de inectivas a propósito de lo que ha sido dicho en torno a la historia intelectual y escolar uruguaya.

Varela en la gestación del aparato de Estado: la educación pública

26



ARAUJO, Orestes, *Historia de la Escuela Uruguaya*, 1911

La pedagogía en el Uruguay fue asumida por Varela en su doble dimensión de *educación popular* y de *educación científica*, hija del romanticismo la una y del positivismo la otra³; su *actitud cultural* fue pragmática⁴ y, coherentemente con ello, sus pensamientos confluyeron en una acción social y política: La Reforma Escolar.

El accionar pionero de Varela derivó en la configuración de un aparato de Estado encargado de la Educación Primaria, con una finalidad y unas formas que todavía perduran. En tanto aparato, la historia no ha entrado demasiado allí y hasta las inno-

3. Ver Ardao, A., "Las 'obras pedagógicas' de Varela", en: *Etapas de la inteligencia uruguaya*, pp. 113-136.

4. Tani, R. y Rossal, M., "Varela y Rodó: dos actitudes culturales complementarias del imaginario uruguayo", en: *Anuario de Antropología Social y Cultural en el Uruguay*. 2000, pp. 17-28. Robert Darnton en su "Historia y Antropología" muestra la necesidad de la interpretación antropológica en los estudios que enfocan su mirada en comunidades y textos del pasado.

vaciones más interesantes que se han producido en el campo educativo -campo social poblado por los agentes que sostienen y trabajan para el aparato educativo nacional- no han quebrado la impronta inicial que le imprimieran, el Reformador, los Amigos de la Educación Popular, la Dictadura de Latorre (con su Decreto-Ley que no sigue aspectos sustanciales del Proyecto Vareliano), hasta llegar al clímax de su proceso de constitución en los primeros años del siglo XX.

Este proceso de configuración puede visualizarse en la obra de Orestes Araújo (1911)⁵, quien narra con detalle diversos aspectos de tal proceso desde una doble mirada de historiador y hombre comprometido con la institución escolar⁶.

En su obra se pueden apreciar hasta los ejercicios militares que hacían quienes se formaban como maestros⁷ (ver figura 1); pero ello no debe leerse como algo “negativo”, o como algo que demuestra lo pernicioso que resultaba para el “espacio público nacional” el desarrollo de la enseñanza desde el Estado. Se trataba de lo que llamamos *proceso de aparatización*⁸; pero en este caso nos encontramos frente a una aparatización fundacional total que se impulsó desde la dictadura de Latorre y que se completó, refuncionalizándose, en los gobiernos batllistas de principios del siglo XX.⁹

Tal configuración estadocéntrica puede ser caracterizada como universalista, centralista e integradora. Tres características que se encuentran anudadas, aunque de todos modos cada una de ellas mantiene su especificidad. En tanto que *universalista* desarrolló su acción procurando llegar a la totalidad de la población de la República,

5. La obra de Araújo, *Historia de la Escuela Uruguaya*, abarca precisamente hasta los albores de los años a los que nos abocamos, siendo su edición del año 1911.

6. Refiriéndose a Orestes Araújo, Ariadna Islas, en su *Leyendo a Don Orestes*, Montevideo, UDELAR/FHCE, 1995, señala tal doble condición: “/.../ su Historia es la Historia de la escuela, de la Educación Común, de la educación ‘del común’”. Y agrega:

“A lo largo de su vida, Orestes Araújo fue un servidor del Estado: por su condición de funcionario, su erudición de historiador, su vocación de ‘escritor’, y sobre todo por su opinión, la que le hizo respetuoso de la jerarquía social, de la dignidad del ciudadano y del individuo ‘civilizado’, así como defensor de las libertades, de la república y del orden.”

Coincidiendo con tales supuestos, en entrevista personal con la Prof. Diana Dumar (Directora del Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación de la F. H. C. E.), hemos pensado a la citada *Historia de la Escuela Uruguaya*, en su doble condición de fuente de época al tiempo que bibliografía específica que conserva en más de un aspecto su vigencia.

7. Araújo, O., ob. cit., p. 494. Durante la Inspección General de Urbano Chucarro, de quien Araújo resalta sus “notorias ideas católicas”, entre varias disposiciones que se llevaron adelante, se destaca la militarización del Instituto Normal de Varones en 1895. La Prof. Diana Dumar nos señaló tal hecho a propósito de nuestra preocupación teórica acerca de la relación entre los aparatos de Estado y los campos sociales. En la p. 529 del citado libro aparece una ilustrativa reproducción gráfica.

8. Se ha utilizado tal concepto en *Algunas reflexiones en torno al campo del poder en la dictadura “cívico-militar”*. Entendemos al *proceso de aparatización* como aquello que se ejerce desde el campo del poder (campo donde los dominantes de diversos campos –en especial el político y el económico– confluyen y participan de la dirección de los asuntos concernientes al Estado, ver en Bourdieu, P., *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* y del mismo autor junto a Wacquant, L., *Respuestas: por una antropología reflexiva*), para forzar a los campos sociales hasta hacerlos marchar como un aparato de reproducción; cosa que nunca puede lograrse del todo.

9. Dicho esto en términos relativos; si se hiciera un análisis esencialista se podría decir plenamente que un proceso de configuración estatal y sus efectos culturales e identitarios se han *completado*, pero la historia es hija de un perpetuo devenir, y sólo el esencialismo conservador puede postular finalizaciones y completitudes (recordar Fukuyama) en cuanto a los procesos sociales.

En “Lo privado desde lo público. Ciudadanía, Nación y Vida Privada en el Centenario”, en: *Historias de la vida privada en el Uruguay*, p. 38, Gerardo Caetano afirma que “...los fastos del Centenario terminaron por consolidar algunos legados institucionales y culturales muy importantes en el futuro: la renovación de la identificación entre la nación y los partidos; la configuración de todo un modelo de ciudadanía, mucho más universalista que particularista...” Más allá de coincidir con la importancia de los fastos en sí como verdaderos fenómenos culturales e identitarios; concordamos con la importancia que se le asigna a un momento clave del desarrollo cultural del país. En otro trabajo (*Los uruguayos del Centenario*, p. 9), el mismo Caetano avanza en sus reflexiones -desde las primeras palabras de la obra colectiva que dirige- acerca de la importancia del período: “Fue durante las primeras décadas del siglo XX y en especial en ocasión de la celebración de su Centenario cuando la sociedad uruguaya pudo completar su primer modelo de configuración nacional”.

al tiempo que se encontró centrada en ideales indiscutiblemente eurocéntricos: el liberalismo y el positivismo tanto como el pragmatismo ilustrado de Varela.

Todo ello fue refundiéndose hasta llegar a un pensamiento democrático liberal al que, en cierta medida, eran ajenos los fundadores. Vale decir, los ideales dominantes en 1875 no son los mismos que en 1910; pero lejos de los intereses de este trabajo se encuentra el trazar un itinerario para tal devenir.

Al mismo tiempo, tal universalismo eurocéntrico tiene como contrapartida inevitable la exclusión y la condena de lo Otro¹⁰ (bárbaro, no-europeo, iletrado), los mencionados intelectuales principistas vivían descentrados de su contexto material e inmersos en preocupaciones teóricas ajenas a la realidad nacional. Condenaban tanto como Varela la “barbarie” de la campaña¹¹; pero su descentrada realidad intelectual les impedía avizorar solución alguna.

Las clases altas montevidéanas efectivamente se encontraban bajo un horizonte cultural europeo; pero mientras discutían bizantinamente en los parlamentos pre-Latorre formaban parte del desconocimiento (*meconnaissance* como llama Bourdieu a tal proceso psicosocial) sintomático de una situación material económica, política y cultural que no controlaban en absoluto.

Varela, tan universalista como el resto, logra en cambio sobresalir entre los de su clase: es lúcido, diagnostica pragmáticamente la situación material del Uruguay tomando como horizonte un futuro probable de progreso en el sentido positivista de Spencer. Su estrategia funciona porque no se trata de un mero *desconocimiento*.

28

De tal desconocimiento se pasa a una pragmática que está llamada a encontrar efectos de realidad. El referido *universalismo* no fue solamente un factor de violencia sobre los otros, sino que gestó, desde un *centralismo* lejano a las ideas de Varela, pero aparentemente consensual en el seno del campo educativo¹², una *integración* más sólida que la que los más optimistas montevidéanos de la clase dominante de la época vareliana podían llegar a imaginar.

El proceso de conformación de ese aparato estatal, a pesar de sus rápidos éxitos, no fue el producto único de la gesta de un héroe (aunque ésta pueda ser la idea que aún sigue presente en el imaginario), en él participaron diversos hombres y heterogéneas circunstancias de las que O. Araújo nos proporciona el recorrido¹³.

La identidad estadocéntrica y las luchas por el dominio simbólico del espacio público

En los primeros años del siglo XX, la escuela seguía jugando su papel uruguayizador, mientras oleadas de inmigrantes de diverso origen seguían llegando a nuestro puerto. El

10. Guigou, N. y Tani, R., *Por una antropología del “entre”*, p. 1: “Lo Otro se desliza, desde la monstruosidad y el abismo, a extraños otros que si bien heredan esa impronta abismal y monstruosa, también se integran a esa pretenciosa centralidad ‘humanizada’ del conocimiento”. (el remarcado se encuentra en el original).

11. Entre los intelectuales políticos principales de la región, se encuentra Domingo Faustino Sarmiento, quien mantuvo estrechas relaciones con José P. Varela; Sarmiento llegó a ser Presidente de la República Argentina. Su teorización fundamental se ocupó de la oposición barbarie/civilización; su praxis política se orientó en el sentido de la eliminación de la “barbarie”; no solamente por los sabidos medios educativos.

12. Este punto lo desarrollaremos más adelante; pero cabe señalar la larga justificación del centralismo que hace Orestes Araújo, ob. cit., pp. 458-459.

13. Ver en especial entre las páginas 472 y 542 de la citada obra de Orestes Araújo. Allí se aborda con detalle crítico las actuaciones de la institución escolar y de quienes la dirigieron.

modelo de nación era inevitablemente *estadocéntrico* y el margen para las diferencias culturales aceptadas se estrechaba en una integración social y cultural llevada adelante desde el Estado.¹⁴

Al tiempo que decimos que se estrechaban los márgenes para las diferencias culturales, afirmamos que se construía un nuevo espacio público, o más bien se ampliaba tal espacio. En épocas anteriores la noción de ciudadano (habitante natural de tal “espacio público”¹⁵) era algo que podía aplicársele a un reducido número de personas. Eran pocos los participantes de la política nacional, al modo de cómo ésta es considerada por el liberalismo político. Varela era uno de estos ciudadanos: un ciudadano militante de la ciudadanía; como los sacerdotes lo son de la evangelización.

La participación política de los pobres del campo se reducía al hecho de seguir a un caudillo en unos determinados hechos más o menos “políticos” que por lo general se trataban de hechos más o menos “militares”.

El proceso de secularización uruguayo ha acompañado el proceso de ampliación del espacio público nacional. Los supuestos de la educación universalizada se basaron en las propuestas de los liberales constructores del sujeto ciudadano (habitante del espacio público), tanto al nivel de la teoría como al nivel inevitable de sus efectos de realidad, en una pragmática de la acción política que incluía como sustancial a la educación¹⁶.

Varela fue un liberal pragmático exitoso y de seguro podría haber sido un buen protestante. Por razones ideológico religiosas los protestantes pueden favorecer la gestación de un espacio público para el cual la dimensión de la escritura es fundamental: es el protestante un hombre que interpreta por sí a la Biblia, que la lee por sí mismo; es el hombre protestante el hombre del capitalismo (apelando con esto a la conocida conceptualización de Max Weber); el individuo libre del mercado capitalista del Norte.

El catolicismo decimonónico, en cambio, todavía se basa en la total inclusión del creyente bajo la égida de la interpretación correcta, que va desde el sacerdote hasta el Papa en una cadena jerárquica en la cual el ciudadano y su libre albedrío no puede entrar sino a fuerza de un largo trabajo histórico que llega hasta entrado el siglo XX. En los países latinos, hijos y nietos de la Contrarreforma¹⁷, el “sujeto ciudadano” sólo

14. Ver Guigou, N., Rossal, M. y Tani, R., “Marco de Regulación Políticamente Correcto en el Uruguay post estadocéntrico”, en: *Seminario: “Grupos Minoritarios en el Uruguay”*, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos/FHCE, 2000.. Es importante destacar que sobre el concepto de “matriz estadocéntrica” hemos departido con el Prof. Adj. Álvaro Rico.

15. Guigou, N. *El quiebre del espejo. Ensayos sobre teoría antropológica y cultura visual*, p. 27: “.../ recorrido del sujeto ciudadano que supone espacialidades, actos de habla verosímiles, intercambios simbólicos, caminos recurrentes, acción y participación, señalizaciones y temporalidades”.

16. No coincidimos, en función de lo dicho, con Carolina Greissig¹⁶, cuando al analizar la polémica entre “liberales anticlericales” y “católicos”, afirma que: “se configuró un asunto en el que polemizaron por un lado los liberales anticlericales, promotores del ‘monopolio estatal de la educación’, que privilegiaron las vías institucionales para hacerlo, y por el otro los católicos, quienes bajo la bandera de la ‘libertad de enseñanza’ defendían la iniciativa privada y religiosa en la educación, **intentando salvaguardar un espacio público ante el fuerte avance de la secularización en la sociedad uruguayo**”¹⁶. ¿Es la secularización una forma de destrucción del espacio público, algo de lo que se lo deba salvaguardar? ¿Podían tales católicos defender lo que se encontraba en pleno proceso de ampliación, principalmente, por quienes se encontraban en el bando contrario?

17. En cuanto a la educación jesuítica, vemos un verdadero ejercicio de “aparatazación” del campo religioso católico, al cual se pretendía sujetar a la sumisión papal, cuestionada por la reforma protestante. Los países latinos se encontraron en medio de tal contrarreforma, bajo la cual se desarrolló la formación de las elites intelectuales y eclesiásticas católicas.

El “Método y programa de los estudios de la Compañía de Jesús” es claramente expresivo de lo que sostenemos; todo está perfectamente reglado para funcionar como un aparato.

Sobre las “Reglas del profesor de lengua hebrea”, nos dice el texto contrarreformador: “*Fidelidad en interpretar* – 1. Nada tenga en mejor que interpretar con integérrima fidelidad las mismas palabras originarias de la Sagrada Escritura.

Vulgata – 2. Entre otras cosas, a las que debe dirigir su atención, no olvide la defensa de la versión aprobada por la Iglesia.” (p. 123).

puede provenir desde el liberalismo (anticlerical puesto que se trata del opuesto del catolicismo conservador).

Para el ejercicio de la ciudadanía (la propia Constitución así lo prescribía), lo mismo que para la Biblia protestante¹⁸, era precisa la lectura y la escritura, pero para el catolicismo no; las firmes decisiones de los católicos *por participar* del espacio público ampliado por la educación son posteriores: son preocupaciones por llegar con *su letra* a un mercado cultural donde antes bastaba *su oralidad* carente de competidores. La escolarización y el ingreso de vastos sectores sociales al mundo de la escritura fue en este caso *laico*, como en otras partes había sido *luterano*.

Descentralización versus centralismo

Pero no podemos cometer la injusticia teórica de hacer pasar por semejante lo diverso (y ello en sus diferentes grados de relatividad): por más que la institución de la enseñanza primaria se rija desde un férreo conjunto de disposiciones garantizadas desde lo más central del Poder del Estado, las particularidades locales, la inserción local, barrial, han influido de diferentes maneras en la configuración concreta de la (re)producción de la identidad uruguaya¹⁹. Estas relaciones trabadas en el seno de pequeñas comunidades de seguro provocaron identificaciones peculiares, que de todos modos, no parecen cuestionar la configuración de una identidad uruguaya en tanto tal.

La “máquina de hacer uruguayos”²⁰ se aplicó con eficacia en diferentes situaciones aunque no pudo con realidades tales como el bilingüismo fronterizo (tal como lo atestiguan los diversos estudios lingüísticos llevados adelante en la zona). Y cabe además, señalar la diferencia radical entre la escuela uruguaya de frontera, modulada estadocéntricamente, con prolijidad administrativa y técnica, frente a la pobreza de recursos y apoyo estatal de la fronteriza escuela brasileña. Esto es lo que se desprende del trabajo Menine, Behares y Costa Fonseca²¹, que nos sitúa en una época diferente de la de los años que nos ocupan, aunque es esclarecedor del papel que ambos estados nacionales (Uruguay y Brasil) le han dado a la educación básica. El estudio, asimismo, es relevante para entender el devenir de un sistema estadocéntrico respecto a otro en el que las prioridades estatal-nacionales se han dirigido hacia otros sectores. A un sistema centralizado se le opone otro donde la maestra “está aislada del sistema de enseñanza

30

18. En la Introducción que se hace de la Carta “A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas” en: Lutero, *Obras completas*, p. 213, se dice: “Lutero es un adelantado de la moderna enseñanza. Preconiza su secularización al hacer responsable de ella a la autoridad civil y, en definitiva, a la comunidad”.

Cabe señalar que no era Lutero el único que pregonaba la necesidad de la lectura individual de los textos sagrados. Dice en nota al pie el ante citado editor de las obras de Lutero: “Ataca Lutero a los Schawärmer (iluminados) salidos de sus filas y que, en fuerza del principio de la interpretación individual de la Escritura, insistirán más en la inspiración individual que en el texto de la propia Biblia.” (p. 226).

Veamos lo que señala el propio Lutero en su citada Carta: “Baste lo dicho sobre la utilidad y necesidad de las lenguas y las escuelas cristianas en orden al aspecto espiritual y a la salvación de las almas. Ocupémonos ahora de lo corporal, como si no existiera alma, cielo o infierno de ninguna clase; como si tuviésemos que tratar sólo con el gobierno temporal y civil, y consideremos si éste no tiene tanta necesidad de buenas escuelas y de personas preparadas como el espiritual. Hasta ahora este problema no ha interesado lo más mínimo a los ‘sofistas’/se refiere con desprecio a los escolásticos/; han orientado a las escuelas sólo hacia el estado eclesiástico /.../” (p. 226).

19. Tani, R. y Núñez, M., “Reforma Educativa o exclusión de la crítica” en: *Bitácora*, Montevideo, La República, 22/4/2001, p. 7.

20. Demasi, C., tal como lo cita Guigou, N. en ob. cit., p. 39.

21. Menine Trinidad, A., Behares, L. E. y Costa Fonseca, M., *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil – Uruguay*, pp. 82-83.

y articula una práctica pedagógica ingenua y claramente tradicional ('enseñanza de primeras letras' o 'alfabetización'). Al tiempo que señala las dificultades generadas por un "... discurso pedagógico asimilacionista uruguayo /que/ produce un efecto de aislamiento de los profesores de la realidad regional". De un lado de la frontera tenemos a profesores aislados del sistema educativo, del otro tenemos un discurso estadocéntrico que desconoce las peculiaridades regionales.

Para todos los casos uruguayos se trata de una configuración estadocéntrica centralizada, y ello es algo de lo que, rápidamente, hay que despojar de responsabilidades a Varela. Más allá de que Orestes Araújo (1911) intente reubicar el pensamiento vareliano en el marco de una aceptación del centralismo gestado desde la Ley de Educación Común del Gobierno Latorre.

Intentaremos desmontar la validez de las afirmaciones de Araújo al respecto; para lo cual se impone lo largo de la cita a continuación (p. 458): "*Varela no era partidario de la centralización administrativa, como así lo declara en su obra De la Legislación Escolar, pero observa que si los pueblos de campaña se quejan del espíritu absorbente de Montevideo, este espíritu no puede compararse /con/ el que domina en las capitales departamentales con respecto a la campaña del mismo, y cita, en demostración de su aserto, el caso de la Comisión de Instrucción Primaria de Minas, que al formular su presupuesto escolar suprimía todas las escuelas rurales del Departamento, dejando sólo subsistentes las cuatro urbanas en las cuales se educaba a la sazón 500 niños, quedando 6691 por educar, esparcidos en los distritos rurales del mismo. /.../*

Este hecho y otros parecidos, así como la tendencia centralizadora de los pueblos cabeza de Departamento, lo determinaron a limitar la cantidad de las escuelas urbanas con arreglo a las verdaderas necesidades de éstos núcleos de población y, en cambio, a fundar todas las rurales que pudo con sujeción a los escasos recursos de que era lícito disponer /.../ He aquí cómo el buen sentido del Reformador y férrea mano sirvieron para poner de relieve la bondad de la doctrina del centralismo que él mismo había combatido."

Araújo cae en un sofisma al rebatir el Proyecto vareliano con la práctica vareliana, que se encontraba enmarcada, inevitablemente, bajo una legislación centralista. No rebate argumentos con argumentos, y no ofrece la prueba de la retractación de Varela. Nos encontramos con Orestes Araújo defendiendo su propio centralismo, como se desprende de la frase que remarcamos de su texto. El Proyecto vareliano, hay que recordarlo, no sólo no era centralista, sino que comportaba un anticentralismo práctico que implicaba en los hechos una democratización tal en las prácticas de dirección de las escuelas en los diferentes distritos considerados que hasta otorgaba participación a las mujeres.

En efecto, el proyecto vareliano incluía en su articulado la aseguración de la participación local en la dirección de los centros educativos²². De esa participación, imaginada y puesta en marcha en la escritura de Varela, en propiedad política y democrática, se derivó hacia un involucramiento de apoyo por parte de alguno de los padres de los alumnos en las Comisiones de Fomento.

¿Habría sido diferente el devenir de la Escuela uruguaya si se hubiera aprobado el proyecto vareliano en sus aspectos democráticos y participativos? Seguramente sí; pero no podemos hacer historia contra fáctual, ni tampoco quedarnos en un mero

22. Varela, J. P., *La legislación escolar*, pp. La Prof. Diana Dumar resalta tal realidad, tal diferencia entre el Proyecto Vareliano y la Ley del Gobierno de Latorre.

*factualismo*²³. De todos modos, sí es pertinente hacer justicia a lo que fueron las verdaderas propuestas de José Pedro Varela y no a las que podrían, por desconocimiento o por otra razón, adjudicársele. Al tiempo que se impone rescatar lo aun provechoso que escribió Varela y quedó, podríamos decir, en estado de porvenir.

Las técnicas del cuerpo en la configuración del Uruguay moderno

La escolarización masiva inaugura para el Uruguay -en un proceso que abarca todo el período considerado- un nuevo estadio en el proceso de la civilización (Elias), que, desde el punto de vista teórico de la antropología bien puede considerarse como parte del proceso de evolución de las “técnicas corporales” (Mauss, 1950).

Desde la Enseñanza Primaria se ingresaba a la escritura y la lectura; y desde allí, se enfrentaba la situación de una gran cantidad de niños hijos de inmigrantes (analfabetos o alfabetizados en otra lengua) o de uruguayos aún no tocados por la alfabetización²⁴. Podemos al respecto, extractar de una entrevista reciente²⁵: “/Sobre la escuela/ E: Y todos los consideraban uruguayos, no extranjeros,

V: No, no, ahí no había extranjeros, éramos todos iguales. Las que sabían, ahora me doy cuenta, eran las maestras, las profesoras o si no los muchachos que nos conocían del barrio y nos gritaban ‘gallegas’. Y claro cuando yo vine chiquita hablaba gallego pero después enseguida me acostumbré, porque uno se acostumbra enseguida, además éramos niños

32 /.../ Yo a veces cuando recuerdo pienso ¡qué vida linda teníamos y qué sana! Y después las italianas, ¿qué hacían con los chicos chicos, que no tenían edad de colegio?, había una casa cuna en la calle Piedras casi Misiones, venían por la panadería /de sus padres/ y compraban un bizcocho, que valía un vintén y llevaban un bizcocho y tenían los niños allí mientras lavaban mucho para afuera y a los más grandecitos los mandaban a la escuela, porque los italianos tenían un montón de chiquilines /.../”.

La difusión del idioma español, de su escritura, era una política de Estado; de un Estado muy eficiente en cuanto a la (re)producción cultural desde la educación formal. Decimos (re)producción en el sentido de afirmar que se produce y se reproduce como efecto de las mismas prácticas. Ejemplifiquemos: el/la maestro/a que ofrecía la lectura de un autor absolutamente desconocido para un grupo de niños hijos de padres por entero analfabetos tendería a la reproducción de pautas culturales propias de las clases letradas; pero al aplicarse a niños provenientes de otros universos culturales el hecho pasa a ser productor de cultura, una cultura diferente a la de la maestra pero también diferente a la de los padres de los niños: reproduciendo la cultura letrada legítima se produce una nueva cultura.

23. Behares, L., “Sobre algunos problemas inherentes a la ‘uruguayística’”, en: *Encuentro*, N° 6, pp. 5-7.

24. En general se trataba de personas provenientes del interior del país:

P: “¿Y tu mamá era de Buenos Aires también?”

No, no, no. Mi madre era de acá de Montevideo; de Montevideo no, de Florida, pero estaba acá en Montevideo.

¿Y ella fue a la escuela en Florida?”

No, no, no, no. No fue no. No fue.”

Las negritas aparecen en el reportaje original a José.

25. Todas las entrevistas se encuentran bajo el contexto del curso de *Historia de la Educación en el Uruguay* que dicta la Prof. Diana Dumar, FHCE.

Los enfoques que sólo perciben la eficacia de la violencia de la imposición de unas pautas culturales sobre el aplastamiento de otras suelen olvidar que lo supuestamente aplastado resurge por todos lados en la nueva configuración cultural que se produce como efecto de un interregno.

Oralidad, escritura e identificación política

Otro lugar de integración y (re)producción cultural era la política nacional. Algunos de los inmigrantes adultos podían integrarse a la vida nacional por la política partidaria; en la misma citada entrevista se menciona el caso de un inmigrante italiano “/.../ Ud. sabe que esos italianos eran simpatizantes de don Pepe Batlle y Ordóñez y nos decía él /este italiano, que era padre de algunos de sus compañeros de infancia/, él tenía como 7 u 8 hijos, ‘vamos botijas todos adelante escuchando, aplaudan’ y los discursos que los daba en la calle Juncal y Piedras, porque hay como una plazoleta, no es una plazoleta, pero es una entrada porque 25 de Agosto venía así y las otras así, entonces ahí se subía a algo y hablaba Pepe Batlle y él nos mandaba aplaudir y aplaudíamos”.

Aquí se nos presenta algo interesante: la dinámica de la integración cultural de los adultos²⁶, primeramente oral y política, y su relación con la integración y gestación de uruguayos por la escuela, vehiculizada en gran medida por la escritura. Ambos espacios de la generación de ciudadanos uruguayos, hay que reafirmarlo, eran básicamente estadocéntricos: la Escuela y la Política.

Estos ciudadanos escolarizados, eran quienes verdaderamente constituirían -en el discurso político que viene desde Varela- el ágora uruguayo, la democracia nacional. En los hechos, importa la relación que en la política se trababa entre los discursos orales como el que describíamos -y que generaban un determinado tipo de relaciones sociales- y el seguimiento, más o menos activo, del acontecer político por la lectura de diarios.

Llegados a este punto introducimos para el análisis, la conceptualización de Michèle Petit²⁷ sobre las *dos vertientes de la lectura*. La autora propone que existen dos vertientes en las que se puede visualizar a la lectura: una *autoritaria*, promovida por el Estado, las autoridades y también en el seno de la familia con las lecturas “edificantes” y, otra en la que la apropiación creativa del lector contribuye a la *subjetivación*.

Podríamos suponer que desde la escuela se proponen los dos tipos de lectura; pero esto nos queda en el debe de nuestro trabajo, pues nada nos permite afirmar que existiera desde la escuela de aquel entonces un estímulo para la lectura *subjetivante*. Pero en las entrevistas revisadas sí aparece la inclinación por la lectura.

Por otra parte, podría hablarse de una subjetivación desde la política o por lo menos de un proceso de identificación política en el que la participación en los actos políticos (oralidad) era reafirmada con la lectura de periódicos (escritura). Y en la lectura de la prensa se puede pensar en las dos vertientes de la lectura. Ello nos lleva a un problema teórico sustancial que no intentamos dilucidar aquí: si la subjetivación personal es la mera identificación, si es posible sólo la identificación o si puede existir una identificación crítica y subjetivante. Es decir, nos damos de bruces con el problema del sujeto y la teoría de la acción. De todos modos, no podemos evitar el problema

26. Queda excluido el interesante tema de la educación de adultos por la acción educacional explícita desde el Estado.
27. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, pp. 18-27.

teórico el cual, provisoriamente, resolvemos partiendo desde la teoría de la acción que defiende Pierre Bourdieu²⁸.

Una lección de escritura

En cuanto a las relaciones entre la disciplina y la escritura, deberíamos afirmar que tal como en la Edad Media el emblema de los que enseñaban las técnicas de la escritura contenía en su representación iconográfica un látigo con un libro, no podemos pasar por alto, que los castigos que se aplicaban en la escuela de los años que nos ocupan contenían como principal recurso la utilización de la escritura de planas²⁹.

Si en el viejo Estado Oriental se utilizaba el látigo para el aprendizaje de la letra (ver figura 2), en el Uruguay de los años en los que nos ubicamos, se utilizaba a la letra en lugar del látigo para la obtención de la disciplina (palabra que otro tiempo señalaba precisamente un látigo). El objeto de ambas cosas, como advertimos, era el disciplinamiento corporal, por ende, podemos afirmar que el recurso técnico de la plana no dejaba de ser un castigo, inevitablemente corporal, siguiendo el sentido de una evolución de las *técnicas corporales* (Mauss) en la sociedad occidental, que ha recortado progresivamente el contacto corporal³⁰ en pos

34

de la presencia dominante del Logos. Pero la escritura no deja de ser técnica y corporal y su enseñanza depende de un manejo del cuerpo que inevitablemente implica algún tipo de violencia, a este respecto, Guigou señala “*Las reflexiones de Foucault sobre la temática del Poder-Cuerpo tienen un ‘aire de familia’ con el concepto de habitus de Bourdieu (y ambos, una influencia evidente de Marcel Mauss...) /.../ Es sumamente curioso cómo la crítica a la noción de ideología corre en estos dos pensadores por caminos similares: Me pregunto, en efecto, si antes de plantear la cuestión de la ideología, no se sería más materialista estudiando la cuestión del cuerpo y los efectos del poder sobre él. Porque lo que más me fastidia en estos análisis que privilegian la ideología, es que se supone siempre un sujeto humano cuyo modelo ha sido proporcionado por la filosofía clásica y que estaría dotado*



ARAUJO, Orestes, *Historia de la Escuela Uruguaya*, 1911

28. Ver en especial: *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*.

29. En la entrevista a *Javier*, se refiere muy concretamente el caso, en base a la respuesta de una pregunta muy precisamente formulada: **¿Cómo orientaban los maestros las conductas medio desajustadas?** Este... mediante penitencias, pero penitencias que consistían por ejemplo en que nos daban cincuenta veces a escribir ‘Debo comportarme bien’, ‘Debo comportarme con respeto’, ‘debo comportarme con educación’, en fin, cincuenta veces, cien veces”.

30. De todos modos existían ciertos/as maestros/as que continuaban aplicando castigos que no permitían las ordenanzas vigentes, y que, a juzgar por lo que dice un entrevistado (6, *Raúl*) se trataban de “resabios”; veamos lo que nos describe tal deponente: “*Haber /decía el maestro/ lee eso... – Exposito – Cómo, a ver, léelo otra vez... – Exposito – Poné la mano... Expóóóo! Iba el reglazo acentuando la letra!*”

de una conciencia en la que el poder vendría a ampararse”.³¹ También se señala en esta evolución el crecimiento de la violencia simbólica respecto de una violencia física cada vez menos visible.

Estamos frente al *proceso de civilización*³² (Elias) que por aquellos *tiempos modernos* se visualizaba como único e irreversible. (En el sentido teleológico del pensador que fuere; ya marxista o liberal, el progreso era el valor principal, el Valor; algunos, en cambio, de entre los que vale la pena señalar a los marxistas lúcidos de la Teoría Crítica frankfurtiana, avizoraban que, como dice Althusser en el título de su autobiografía, *El porvenir es largo*, y que el proceso de la civilización tenía mucho de *ominoso*).

La interpretación de la (re)producción desde el campo educativo

En el campo educativo algunos de sus agentes han considerado a las propuestas teóricas de Bourdieu como “reproductivistas”; a tal supuesta “categoría” la consideramos un mote, o, en el mejor de los casos, una caricatura que es también una etiqueta estigmatizante. Bourdieu no es algo así como un “reproductivista”, es un analista de la reproducción social, que sigue en ese punto a la mejor tradición crítica en los estudios en ciencias sociales. Un “reproductivista” sería, en su pureza semántica, un favorecedor de la reproducción, o un amante o seguidor de la misma; como un socialista lo es del socialismo³³.

Podría objetar, alguno de estos caricaturistas, que Bourdieu favorece la reproducción social por establecer con pretensión científica la firmeza de sus mecanismos; por llevar a un nihilismo inmovilizador con sus desesperanzadoras conclusiones.

Nos encontramos frente a otra falacia que el propio Bourdieu³⁴ se encarga de destruir con facilidad en alguno de los trabajos que integran su vasta obra: “Para poder volar, el hombre debió conocer las leyes de la gravedad”.

Y las leyes que gobiernan lo social no son propias de una “naturaleza humana”, o de estructuras universales transhistóricas: *“/Bourdieu/ No comulga con la ‘tesis de la fatalidad’ /puesto que/ las leyes sociales son regularidades limitadas en el tiempo y el espacio que existen mientras son autorizadas las condiciones institucionales subyacentes a ellas. No expresan lo que Durkheim denomina ‘necesidades ineluctables’, sino relaciones históricas que a menudo pueden ser políticamente rotas, con tan sólo informarse de sus raíces sociales. Así, la sociología de Bourdieu es también una política*

31. Ob. cit., p. 30, en nota al pie de la página, en la que se señala a la *Microfísica del poder* de Michel Foucault.

32. También Guigou señala como “verdadero proceso civilizatorio” al fenómeno de la educación laica y sus influencias en la configuración de una “religión civil” nacional.

33. Este tipo de análisis mediocres no es algo propio de nuestros días; recordemos las confusiones que se tenían con “sociología” y “socialismo” en los tiempos de Durkheim.

34. Bourdieu, P. y Wacquant, L., *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, p. 143: “/.../ resulta un tanto ingrato el desilusionar a los adolescentes, sobre todo porque hay elementos muy sinceros y profundos en sus rebeliones, como la propensión a impugnar el orden establecido, la resignación de los adultos sometidos y cesados, la hipocresía universitaria y toda una serie de cosas que ellos captan muy bien porque no son cínicos ni están desencantados, y porque no han claudicado como lo han hecho, por lo menos en Francia, la mayoría de los integrantes de mi generación. Es del todo posible que, para ser un buen sociólogo /yo agregaría que para ser un buen científico y un buen pensador/, sea necesario reunir disposiciones asociadas a la juventud, como cierta capacidad de ruptura, de rebelión, de ‘ingenuidad’ social, y otras más propias de la vejez, como el realismo, la aptitud para enfrentar las realidades ásperas e ingratas del mundo social... /.../ La tarea política de la ciencia social es erigirse tanto contra el voluntarismo irresponsable como contra el cientificismo fatalista; trabajar en la definición de un utopismo racional aplicando el conocimiento de lo probable para promover el advenimiento de lo posible”.

en el sentido que él atribuye a este término: un trabajo encaminado a transformar los principios de visión a través de los cuales construimos el mundo social y a partir del cual podemos esperar concebir racional y humanamente la sociología y la sociedad. Y re-concebir, en última instancia, a nosotros mismos”³⁵.

Si somos coherentes con tales postulados podemos concluir que los ingenuos suelen ser mejores para la reproducción que para el cambio.

Otro ejemplo de las dificultades de comprensión que relacionan la obra de Bourdieu con los estudiosos del campo educativo lo constituyen las desorientadas críticas de Giroux³⁶, que lo llevan a afirmar: “*existe una falla seria /.../ respecto de su desgano /se refiere a Bourdieu/ por vincular la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay sentido /.../ acerca de cómo el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce restricciones concretas en los estudiantes de la clase trabajadora. Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizá pesan más que la mente*”. Giroux ve un desacuerdo donde existe una coincidencia³⁷. En efecto, Bourdieu y Foucault coinciden en su preocupación por el *campo social incorporado* en uno y el *poder moldeando al cuerpo* en el otro, al tiempo que ambos reconocen que tras esa inevitable “reproducción” es que advienen la resistencia y la subversión, la posibilidad de producir la historia. Althusser, en cambio, queda un tanto relegado al estudio de la reproducción por la Ideología, y de allí, por su férreo primado, es teóricamente más difícil comprender el advenir de la historia y del cambio social. Pero la historia en tanto práctica discursiva, así como el proceso social existen y Bourdieu, digan lo que digan quienes lo acusan de reproductivista, lo reconoce a cada paso.

36 Partimos, ahora sí, no de una teoría “reproductivista” sino desde una teoría que no desconoce la existencia de mecanismos de reproducción social en las más bien intencionadas acciones de los agentes de cualquier campo social considerado, y que en el campo educativo, esta reproducción, la reproducción de tal campo, implica grados de *reproducción total* de la sociedad considerada.

Como aclara Louis Althusser³⁸ (otro analista de la reproducción), no deben los educadores sentirse tocados en su estima y moralidad por lo que aquí se dice. Pero, desde esta perspectiva (que es lo opuesto a una teoría del libre albedrío, del sujeto del liberalismo), los maestros son los agentes y no los productores intencionales de aquello que se reproduce. Y ello no es algo en sí malo o vergonzante, los maestros y las maestras uruguayas jugaron -y seguramente juegan y seguirán jugando- un papel sustancial en la producción de los mejores aspectos de la sociedad uruguaya. Pero también en la reproducción de sus prejuicios y conservadurismos. Es decir, en la (re) producción de nuestra cultura.

Diversas cosas pueden decirse -y se han dicho- sobre el devenir de la obra vareliana; pero lo que no puede negarse es su incidencia en la gestación de un cuerpo de funcionarios, al cual pragmáticamente pensó y puso en actos el propio Varela: se trata del cuerpo magisterial; sobre sus integrantes, sobre los orígenes de clase social, poco

35. Wacquant, L., “Introducción” en: Bourdieu, P y Wacquant, L., ob. cit., p. 38.

36. *Teoría y resistencia en Educación*, p. 128. Pablo Vain coincide parcialmente con lo que decimos en *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, p. 35. A este tipo de críticas Bourdieu las ha señalado como producto del *fast reading* /lectura veloz/.

37. Ver Guigou, N., “De la religión civil...”, p. 30.

38. En *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.

es lo que podemos decir aquí. Lo cierto es que se trata de poseedores de cierto capital cultural avalados por el Estado para ejercer una profesión de primera importancia (a juzgar por los discursos de toda época posterior a Varela, y por las prácticas sociales de la época que nos ocupa).

Como cuerpo de funcionarios del estado, no sólo estuvieron los maestros a cargo del logro de determinadas competencias entre sus alumnos y los inevitables servicios afectivos conexos; también debieron estar al servicio de una idea de nación³⁹.

A partir del análisis de los textos -tanto escritos en la época como los que son producto de entrevistas e interpretaciones del “presente”- puede pensarse en el maestro o la maestra como el padre o la madre uruguayo/a que muchos hijos de inmigrantes no tuvieron. El hombre o la mujer que los orientó desde la más tierna infancia en las incipientes costumbres que fueron configurando la uruguayidad.

Ello puede considerarse como algo positivo, integrador. Al tiempo que esa producción, indisoluble, de los uruguayos y de lo uruguayo, llevó a opacidad⁴⁰, en mayor o menor medida, lo gallego, lo judío, lo italiano, lo armenio...

Respecto a las participación de los integrantes del magisterio en el espacio social debería investigarse⁴¹ acerca de las tasas de conversión de capital cultural en capital económico (entre otros aspectos, el monto del propio salario de los/as maestros/as respecto a otras profesiones; lo que sería interesante de realizar tomando en especial cuenta las relaciones de estos salarios respecto de los discursos educativos de los gobiernos que regían tales remuneraciones) y a su vez el capital simbólico global -dentro del espacio social todo-, que detentaban los integrantes del cuerpo magisterial de aquel entonces⁴².

Pero sí podemos inferir, a partir de los discursos que aparecen en los agentes, el marco social en que estos se encontraban y su vinculación con las/os maestras/os. Podemos sugerir que, al igual que hoy, un médico detentaba mayor capital global que un maestro, y que un integrante de las clases populares de entonces poseía un capital global inferior. Pero ello no nos dice nada más de lo que hoy sabemos del lugar social de los/as maestros/as.

En cuanto a las *relaciones de sentido* -lugar en la cadena de la dominación simbólica en la que es relevante el capital cultural y la producción simbólica- entre las clases sociales, podemos ubicar a los integrantes del cuerpo magisterial de aquél entonces en lo más alto de la escala, por debajo tan sólo de universitarios, políticos y tal vez periodistas. Hoy día eso es discutible: si en las *relaciones de fuerza* -importa para la caracterización de las relaciones de fuerza el dominio económico- de aquel entonces los empresarios, ganaderos, agentes de las finanzas y el capital extranjero (diferentes sectores de la burguesía) se encontraban en lo más alto de la escala, compitiendo con los políticos la ocupación de los primeros lugares en el campo del poder⁴³; hoy se encuentran también en lo más alto en la escala de las relaciones de sentido.

39. Ver el citado trabajo de Guigou, “De la religión civil...”

40. Guigou, N., ob. cit., “/.../ se debe considerar que la identidad nacional como totalidad (mapa y territorio) es el resultado de la violencia simbólica (común, por otra parte, a todo proceso identitario) que al mismo tiempo crea, abortando, limitando o excluyendo, otras identidades posibles /.../”, pp. 37-38.

41. Siguiendo a Ch. Charle en *Los intelectuales en el siglo XIX* y a P. Bourdieu, intentaremos, en una etapa siguiente de nuestra investigación, precisar la ubicación en el espacio social de aquel entonces a los agentes intelectuales en general y a los docentes en particular.

42. Seguimos a Bourdieu en cuanto al análisis del espacio social, considerando en especial las categorías manejadas en *La distinción*.

43. La época del batllismo es muy rica en cuanto a las luchas y componendas (ambas cosas ocurrían) entre los políticos encabezados por Batlle respecto al poder de los explotadores económicos. El “alto de Viera” y el golpe de Estado de Terra enmarcan nuestro período con dos triunfos de los dominantes en las relaciones de fuerza.

Anamnesis y anagnórisis: otra forma de estar allí

Pero nuestras afirmaciones, como cualquiera de las que pretenden situarse en el campo de las ciencias, son unas invectivas que recurrentemente deben enviarse al mundo empírico hasta que la relación necesaria, inevitable, entre éste y aquellas genere la divergencia radical que demuestre su inactualidad. Lo que caracteriza a una teoría *actual* es que sigue enviando invectivas interesantes al mundo social en el que nos movemos, sigue interpelándonos en nuestra condición inevitable de agentes de un determinado espacio social, nos sigue generando lo que podríamos llamar *insights teóricos*⁴⁴.

Estamos en el mundo de las relaciones constitutivas: el agente es tal cosa en función de que *otro* existe en tanto es *relacionable* (de lo contrario *otro* no existe). Las relaciones interiorizadas son constitutivas, pero no pueden esencializarse: no hablamos de Sujeto. En ellas hay una historia que es posible discernir (aunque ese discernimiento venga de cualquier impreciso lugar: inconsciente, relaciones sociales interiorizadas, función simbólica), en ella misma el *habitus* encuentra la materia para producirse. El *habitus* es social e histórico, se constituye en el marco de una sobredeterminación mucho más compleja que lo que a los reduccionistas conviene y mucho más objetivable que lo que los relativistas a ultranza pueden llegar a aceptar (condición para el análisis del *habitus* es la anamnesis, el socioanálisis, la genealogía, lo que inevitablemente implica su desconstitución).

38

Pero esta historia no es la historia de sujetos que marchan al compás de una conciencia que complica por ser esencialmente individualista y racional (teorías de la elección racional, *rational choice* de las “ciencias” y “filosofías” políticas dominantes), es la *historia de las relaciones* entre agentes y clases de agentes; entre campos sociales y aparatos de estado; entre dominantes, dominados, explotados, explotadores y marginados... Marx, Weber, Durkheim, Freud, Lévi-Strauss, pueden relacionarse, son *actuales*, conservan su derecho a la existencia por las invectivas que nos siguen lanzando, hacia nosotros y entre ellos.

Bourdieu afirma algo aparentemente contradictorio con lo que sostenemos: “*El espacio donde se sitúa el investigador no es el de la ‘actualidad’, trátese de la actualidad política o ‘intelectual’, entendiéndose por ella aquello que se discute en las ‘páginas libres’ de los diarios y publicaciones semanales, sino el espacio relativamente intemporal -Marx y Weber, Durkheim y Mauss, Husserl y Wittgenstein, Bachelard y Cassirer forman parte de él al igual que Goffman, Elias o Cicourel- y totalmente internacional, de quienes han contribuido a producir la problemática a la cual se enfrentan y que, muchas veces, nada tiene que ver con los problemas que plantean -y que le plantean- quienes mantienen la mirada puesta en la actualidad inmediata*”.⁴⁵ Decimos que la contradicción es aparente en el sentido de entender a ese “espacio relativamente intemporal” del que habla Bourdieu como inmanentemente actual. El hecho de que Bourdieu reconozca que se trata de un espacio “relativamente intemporal” le propor-

44. Una definición de *insigh* puede apreciarse en E. Pichon-Rivière, *Diccionario de términos y conceptos...*, p. 107. Nosotros definimos *insigh teórico* como lo que se produce en el “analista” cuando interpreta un fenómeno o un proceso social del que no se tenía acceso adecuado; cuando se accede a algo oculto (estamos en deuda con la epistemología bachelardiana en este punto). Como se comprenderá, la correcta interpretación se produce tanto en escritor como lector y el *insigh* es un efecto de la misma. Pero el devenir de la comprensión (de los *insights*) no se detiene, no se llega de una vez y para siempre a lo “establecido”, pues siempre el pensamiento es capaz de desmontar la vieja interpretación para llevarla a la inactualidad (no produce ya comprensión en el pensador, tanto escritor como lector), generando nuevos *insights*.

45. Bourdieu, P. y Wacquant, L., Ob. cit., p. 134-135.

cional temporalidad a tal espacio, al que nosotros consideramos como actual y propio; como actual y propia es la “problemática a la cual se enfrentan” y nos enfrentan. La noción de actualidad que maneja el autor se refiere a la actualidad construida en base a principios propios de otros campos (en especial el periodístico y el “de la producción ideológica”) con reglas diferentes a las del campo de las ciencias. Ahora bien, como sus problemáticas, “muchas veces, nada tienen que ver” con los problemas de la ciencia social; otras veces en cambio, otras muchas veces, las problemáticas de los científicos sociales son influidas por las interpelaciones producidas en otros campos de la sociedad. Existe una actualidad propia de la ciencia social y esta radica, precisamente, en el continuar participando de las problemáticas que siguen siendo relevantes, que aun tienen interés al interior del campo de los investigadores, y ello tiene que ver con el mundo empírico al cual ellos mismos pertenecen, y contribuyen a construir.

Nuestras afirmaciones acerca de las relaciones de clase, respecto a la lecto-escritura y la identidad, en la escuela uruguaya de los años que nos ocupan, no se fundan en un dispositivo metodológico inobjetable; sólo deben entenderse en el sentido de inyectivas e interpelaciones a un mundo empírico del que somos parte.

Sí, somos parte inevitable de ese mundo, estamos capturados por relaciones imaginarias, que, como se deduce de lo anterior, sólo pueden establecerse con el pasado. Con un pasado al que actualizamos al analizar; una actualización controlada, vigilada por ese *habitus* analítico que no termina nunca de constituirse, precisamente porque su herramienta más poderosa es la *desconstitución*.⁴⁶

Una de las técnicas que propugnamos se basa en el esfuerzo de establecer, en base a preguntas con cierto grado de prefiguración, la actualización de la relación imaginaria que los agentes sostienen con el pasado, obligando a la objetivación y a la anamnesis. Ese dispositivo técnico tan sencillo cobra nuevo valor si reconocemos que no nos enfrentamos a un “individuo depósito de datos útiles para la reconstrucción del pasado”, sino frente al agente social de determinadas relaciones vividas, que se siguen viviendo, puesto que le constituyen.

Al mismo tiempo, creemos que es necesario proponer con mayor claridad la perspectiva epistemológica de una posible antropología⁴⁷ capaz de (re)construir culturas y comunidades del pasado, inevitablemente virtuales, mediante la práctica de lectura de textos y documentos.

La antropología siempre ha sido “estar allí” y tomar registro de ello. Tal fetichización del objeto metodológico podría reconsiderarse para reunir la tradicional observación participante y el análisis textual como otra forma de “viajar” y estar allí y tomar registro de ello (etnografía)⁴⁸.

No pretendemos reconstruir “el pasado”, sino entender la estructura de las relaciones propias de una comunidad que, de algún modo u otro, perduran; ya sea en el *habitus* de agentes de nuestra actual sociedad o por estar en el centro de aparatos del Estado que, en tanto tales, su historia tiende a ser más fría que en otros *locus* del espacio social.

46. O podríamos decir deconstrucción en el sentido débil en que usa a ese concepto Nancy Fraser, en “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’” en *New left review*, Nº 0, edición en español, pp. 126-155, enero de 2000.

47. Ver Tani, R., *¿Es posible una antropología hermenéutica?*

48. Recordemos a Geertz en Negara y a Sahlins junto al Capitán Cook.

Epílogo: una salida política

El curso de nuestro devenir nación se constituyó en ese marco educativo general, laico y gratuito.

En el presente estudio se proporcionan algunas invectivas acerca del desarrollo cultural de nuestro país a partir de esa política fundacional que fue la Reforma Escolar⁴⁹, hecho que nos señala la necesidad de no disociar los estudios de la cultura de los fenómenos educativos; de no desgarrar, como muchas veces sucede como efecto perverso de las separaciones disciplinares, fenómenos que se encuentran anudados. Al mismo tiempo, es necesario reafirmar que muchos son los investigadores uruguayos -gran parte de ellos tomados en cuenta en este trabajo- que están tomando conciencia de las relaciones que lo educativo y lo cultural establecen con lo político; con lo específicamente político de hoy en día.

Es interesante tomar en cuenta la apropiación que en el campo del poder se hace de los discursos producidos en el campo intelectual, en especial nos referimos al caso de cómo se toman los problemas construidos por los intelectuales por parte del elenco político, para impulsar hoy determinadas políticas culturales y educativas funcionales a ciertas políticas económicas.

Como por ejemplo el avenirse, por parte de determinados políticos y técnicos del poder, a la, para Uruguay, novedosa temática de la diversidad cultural -que impulsada por varias voces, en la antropología abrieron posibilidades para entender al etnocentrismo monológico e intentar conjurarlo- y sus implicancias educativas. Pero en tal avenimiento, en especial en el debate acerca de la “libertad de enseñanza”, es muy fácil advertir el poder de unas clases dominantes ávidas de ampliar el mercado hacia un campo en el que la nación todavía se identifica: la Educación Pública. Se trata de un paso más en la retirada del sujeto del liberalismo político hacia su abolición y sustitución por el ¿sujeto? transparentemente cosificado del liberalismo económico.

40

Bibliografía

- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- ARAUJO, Orestes, *Historia de la Escuela Uruguaya*, Montevideo, Dirección General de Instrucción Pública - “El Siglo Ilustrado”, 1911. Las ilustraciones han sido tomadas de este libro.
- ARDAO, Arturo., “Las ‘obras pedagógicas’ de Varela”, en: *Etapas de la inteligencia uruguaya*, Montevideo, UDELAR, 1971.
- BEHARES, Luis, “Sobre algunos problemas inherentes a la ‘uruguayística’”, en: *Encuentros*, Montevideo, CEIL/CEIU/FHCE/UDELAR – FCE, N° 6, 1999.
- BEHARES, Luis y ERRAMOUSPE, Raquel, *El niño preescolar y la lengua escrita*, Montevideo, ANEP – UDELAR/FHCE/IPUR, 1997, 2ª edición.

49. Como dice Diana Dumar (“La política educativa de la Reforma Vareliana en la promoción de los textos escolares: Innovación y ruptura”, ponencia presentada a la *International Standing Conference for the History of Education XXII*, p. 2): “Hasta la Reforma Vareliana /.../ no podemos hablar de una política cultural en el país. Decimos culturalen lugar de educativa porque su significación marca una transformación tan importante que la engloba y trasciende”.

- BOURDIEU, Pierre, *La distinción*, Madrid, Taurus, 1998.
- BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Respuestas: Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- CAETANO, Gerardo, *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910 – 1930)*, Montevideo, Ed. Santillana/Obsur, 2000.
- CAETANO, Gerardo, “Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario”, en: BARRÁN, José Pedro, CAETANO, Gerardo y PORZECANSKI, Teresa, *Historias de la vida privada en el Uruguay. Individuo y soledades 1920 – 1990*, Montevideo, Ed. Santillana/Taurus, 1998, tomo 3.
- CHARLE, Christophe, *Los intelectuales en el siglo XIX*, Madrid, Siglo XXI, 2000.
- DARNTON, Robert, “Historia y Antropología” en: HOURCADE, E., GODOY, C. y BOTALLA, H., *Luz y contraluz de una historia antropológica*, (comps.), Buenos Aires, Biblos, 1995.
- DEMASI, Carlos, “De Orientales a Uruguayos (Repaso a las transiciones de la identidad)” en: *Encuentros*, Montevideo, CEIL/CEIU/FHCE/UDELAR – FCE, N° 6, 1999.
- DEMASI, Carlos, “La dictadura militar: un tema pendiente” en: RICO, Álvaro (comp.), *Uruguay: cuentas pendientes*, Montevideo, Trilce, 1996.
- DOMINICHI, Jacobo (Secretario del Padre General de la Compañía de Jesús, Claudio Acquaviva), “Método y Programa de los estudios de la Compañía de Jesús”(1599) en: DIEZ, Ambrosio, LABRADOR, Carmen y MARTINEZ DE LA ESCALERA, José, *El sistema educativo de la Compañía de Jesús*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1992.
- DUMAR, Diana, “La política educativa de la Reforma Vareliana en la promoción de textos escolares: Innovación y ruptura”, en: *International Standing Conference for the History of Education XXII*, Universidad de Alcalá de Henares (España), 2000.
- FRASER, Nancy, “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’” en *New left review*, N° 0, edición en español, Madrid, Akal, 2000.
- GIROUX, Henri, *Teoría y resistencia en Educación*, México, Siglo XXI,
- GREISSIG, Carolina, “Conflictos y tensiones en el debate por la educación durante el Centenario (1910-1934)”, en: CAETANO, Gerardo (dir.), *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910 -1930)*, Montevideo, Ed. Santillana/Obsur, 2000.
- GUIGOU, Nicolás, “De la religión civil: Identidad, representaciones y mito-praxis en el Uruguay. Algunos aspectos teóricos” en: *Anuario de Antropología Social y Cultural en el Uruguay. 2000*, (Comp.) Romero, Sonia, Depto. de Antropología Social/UDELAR/FHCE – Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo, 2000.
- GUIGOU, Nicolás, *El quiebre del espejo. Ensayos sobre teoría antropológica y cultura visual*, Montevideo, Promociones Universitarias, 1996.
- GUIGOU, Nicolás, ROSSAL, Marcelo y TANI, Ruben, “Marco de Regulación Políticamente Correcto en el Uruguay post estadocéntrico”, en: *Seminario: “Grupos Minoritarios en el Uruguay”*, Montevideo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos/FHCE, 2000.
- GUIGOU, Nicolás y TANI, Ruben, *Por una antropología del “entre”*, Montevideo, FHCE – Publicaciones Universitarias, 2001.
- ISLAS, Ariadna, *Leyendo a Don Orestes*, Montevideo, UDELAR/FHCE, 1995.
- LUTERO, Martín, *Obras completas*, s.e., s.d.
- MENINE TRINIDADE, Aldema, BEHARES, Luis Ernesto y COSTA FONSECA, Mariane, *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguay*, Santa María, Pallotti, 1995.
- PETIT, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, F. C. E., 1999.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *Diccionario de términos y conceptos en psicología y psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión, 4ª edición, 1995.

- ROSSAL, Marcelo, “Algunas reflexiones en torno al campo del poder en la dictadura ‘cívico-militar’”, en: *Encuentros*, Montevideo, CEIL/CEIU/FHCE/UDELAR – FCE, N° 7, 2001.
- TANI, Ruben y ROSSAL, Marcelo, “Varela y Rodó: Dos actitudes culturales complementarias del imaginario uruguayo”, en: *Anuario de Antropología Social y Cultural en el Uruguay. 2000*, (Comp.) Romero, Sonia, Depto. de Antropología Social/UDELAR/FHCE – Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo, 2000.
- VAIN, Pablo, *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, Posadas, EDUNM, 1997.
- VARELA, José Pedro, “La legislación escolar”, en: *Obras de José Pedro Varela*, Montevideo, Cámara de Representantes, 1989, vol. I.
- WILIS, Paul, *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 1988.

Fuentes inéditas

Entrevistas realizadas por alumnos del curso *Historia de la Educación en el Uruguay*, año 2000.
Encargada del curso: Prof. Diana Dumar.