



História Unisinos

ISSN: 2236-1782

periodicos@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Monreal, Susana
Coincidencias y disputas religiosas y políticas en torno al
concepto de Educación (Provincia Oriental, Uruguay, 1816-1886)
História Unisinos, vol. 20, núm. 3, 2016, Septiembre-, pp. 375-386
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579862723012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Coincidencias y disputas religiosas y políticas en torno al concepto de *Educación* (Provincia Oriental, Uruguay, 1816-1886)

Religious and political coincidences and disagreements over the concept of *Education* (Provincia Oriental, Uruguay, 1816-1886)

Susana Monreal¹

smonreal@ucu.edu.uy

Resumen: Desde el enfoque de la historia conceptual, este artículo se propone el análisis del concepto *educación* y de los términos que se utilizaron, se redefinieron y enfrentaron entre 1816 y 1886, en la Provincia Oriental, primero, y el Uruguay, más tarde, en relación con lo político -gradual interés de los actores políticos por el tema, creciente intervención del Estado- y con lo religioso -defensa de la fe y de la formación cristianas ante el desarrollo de los procesos secularizadores y del creciente protagonismo estatal. En esta exploración, se detectan continuidades significativas. A la valoración siempre positiva del concepto, se suma el sentido de crecimiento personal y social que la *educación* implica, asociado, a partir de la Ilustración, a la conquista de los progresos de cada individuo, de los grupos sociales y de las naciones. También se manifiestan las rupturas o mutaciones conceptuales, que evidencian cambios culturales relevantes. La *educación* para disciplinar y mantener el *statu quo* será sustituida por la educación para el cambio y el progreso personal y colectivo. En este contexto, la educación de las minorías dejaría su lugar a la educación del pueblo, y la educación cristiana a la educación secularizada, con todos los matices y las debilidades que estos procesos conllevan.

Palabras clave: educación, iglesia, estado.

Abstract: From the perspective of the history of concepts, this article analyses the concept of *education* and the terms which were used, redefined and confronted between 1816 and 1886 in the Provincia Oriental and in Uruguay later, in its relation to politics – gradual interest of political actors in the subject, growing State intervention – and to religion – defence of the Christian faith and education facing the development of secularization and of the role of the State. In this exploration, significant continuities are detected. An always favourable valuation of the concept of *education* coexists with the sense of personal and social growth associated, since the Enlightenment, with the achievement of the progress of each individual, of social groups and nations. Ruptures or conceptual mutations also arise, showing significant cultural changes. *Education* designed to discipline and preserve the status quo will be replaced by *education* for change and personal and collective progress. In this context, the education of minorities would be replaced by the people's education and Christian education would give room to secularized education, with all the nuances and weaknesses that these processes entail.

Keywords: education, church, State.

¹ Universidad Católica del Uruguay.
Avda. 8 de Octubre 2738, 11600 Montevideo, Uruguay.

Este trabajo se propone analizar el concepto de *educación* y los términos que se utilizaron, se redefinieron y enfrentaron entre 1816 y 1886 en la Provincia Oriental, primero, y el Uruguay independiente, más tarde, en su relación con lo político -gradual interés de los actores políticos por el tema y creciente intervención del Estado- y con lo religioso -de la defensa de la fe y de la formación cristianas ante los procesos secularizadores y el creciente protagonismo estatal.

Debemos precisar que, en la perspectiva de Reinhart Koselleck, entre 1750 y 1850 la modernidad irrumpió en el mundo occidental a través de cambios muy significativos vinculados a una nueva experiencia del tiempo. La aceleración del tiempo histórico implicaría una experiencia de quiebre con el pasado y una resemantización de los conceptos centrales que permitían definir el mundo. En tal sentido, se ensancha significativamente el espacio entre el llamado “ámbito de experiencia” a los que esos conceptos centrales aludían y el “horizonte de expectativas” hacia el que apuntaban (Roldán Vera, 2014, p. 13). Estos efectos se hicieron sentir manifiestamente en los conceptos vinculados al ámbito formativo, y el propio concepto de *educación* adquirió dimensiones completamente nuevas. Este proceso también se manifestó en tierra oriental/uruguaya y motiva este estudio.

Presentaremos, en primer lugar, el concepto de *educación* utilizado en la colonia y su revalorización, en el contexto del influjo de la ilustración y de la crisis del mundo colonial, al considerarse como senda hacia la libertad y el progreso. Abordaremos luego los cambios que se producen, primero, hacia mediados del siglo XIX, en un nuevo contexto romántico y liberal; más tarde, desde fines de la década de los 60, con la irrupción del movimiento de la “*educación popular*” y del positivismo.

“Se ha sujetado la juventud, se han civilizado los ánimos y se han ilustrado cristianamente los entendimientos”²

La Banda Oriental, denominación colonial del territorio del Uruguay actual, fue un territorio poblado y cristianizado tardíamente. Montevideo, puerto muy activo y ciudad muy modesta, fundada entre 1724 y 1730, surgió 200 o 150 años más tarde que la mayoría de los centros coloniales de la región. También tardías fueron la preocupación por la educación y el propio uso de la voz *educación*. Como en muchas localidades rioplatenses, los

jesuitas instalaron la primera escuela en la ciudad -de unos 1.000 habitantes- en 1746. Con esta obra, escribía el padre José Nicolás Barrales, cura de la Iglesia Matriz: “se ha sujetado la juventud, se han civilizado los ánimos y se han ilustrado cristianamente los entendimientos” (Ferrés, 1975, p. 52). En este contexto, *educación* implicaba el control de los impulsos naturales, el dominio de la voluntad para adaptarse a los modos de la civilidad y la instrucción cristiana. No parecían ser muy ambiciosos los objetivos de la escuela “de primeras letras”: solo pretendía enseñar a los niños doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética básica. Sin embargo, aprender a leer y escribir tenía un significado importante, y tal vez matizado; suponía superar la cultura oral para unos, acceder a textos básicos para otros, alcanzar cierto nivel de erudición para unos pocos.

En tal sentido, la definición de *educación* que figura en la edición de 1789 del *Diccionario de la Lengua Castellana* de la Real Academia Española resulta esclarecedora. *Educación* era “la crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros años” (*Diccionario*, 1789). La voz se relaciona con la atención al desarrollo físico, intelectual y religioso, con acento en lo moral, de cada niño. Por otra parte, debe señalarse que, junto al término *educación*, se utilizaron indistintamente y sin establecer matices semánticos las voces *enseñanza* -“la mucha falta que se nota de haber suprimido el convento la escuela de primeras letras que tenía para la *enseñanza* de los niños” (San Juan de la Cruz, 1948, p. 458)- e *instrucción* -“esta suspensión en modo alguno se opone a la *instrucción* de los jóvenes de esta ciudad [...]” (San Juan de la Cruz, 1948, p. 460).

Como es esperable, se detecta, desde las primeras iniciativas educativas locales, una valoración siempre positiva del concepto, relacionado con el proceso de mejora de cada sujeto y con el “común beneficio” de todo el vecindario (San Juan de la Cruz, 1948, p. 460). Por otra parte, la *educación* es concebida, en el marco de un marco social estamental, como vía de mantener el *statu quo*, y de asegurar el respeto a la organización social y la moderación en las costumbres. Así lo precisa un informe del cabildo al gobernador de Montevideo de 1805, refiriéndose a la educación de “niños de la clase inferior”:

[...] el que recibiendo en su escuela niños de la clase inferior, y cuales son mulatos y negros, a quienes sus amos y padres libres quieran dársela [la educación] tenga aunque en una misma pieza separación el maestro, haciéndoles entender a estos la notable diferencia suya

² Informe del Pbro. José Nicolás Barrales, al cabildo y sede vacante de Buenos Aires (Montevideo, s.f.) (Ferrés, 1975, p. 52).

a aquellos, [...] consiguiéndose así para lo futuro un orden inalterable en la sociedad común (Fernández, 1948, p. 426).

Asimismo la *educación* se entiende como contención y adiestramiento, lo que justificaba el uso frecuente de castigos severos, incluso físicos si bien impartidos en su justa medida. Volvemos al informe citado:

Ha de procederse, abierta su escuela, bajo el comporte de la educación y gobierno propia de la juventud; siendo cierto que esta por naturaleza necesita de una contemplación y tecla que no desorganice aquella interior ternura, y vayan unánimes el amor al maestro, el respeto y porte con el temor, que no se pierda de vista a aquél por la corrección y castigo, que siendo desmedido, o pisando los límites de la prudencia y moderación, lejos de lograr el fruto de la enseñanza imprime en los niños un abandono de ella, por ser diariamente expuestas sus carnes a los de su clase [...] (Fernández, 1948, p. 426).

Finalmente, en el marco de régimen de cristiandad o de unanimidad religiosa (Di Stefano, 2000, p. 1-2), *educación* y cristianización constituyeron procesos integrados. Puesto que la Iglesia colonial y la sociedad colonial constituían una única realidad, toda *educación* entrañaba la preparación para convertirse en “buen cristiano”, lo que implicaba ser buen vecino y buen súbdito.

“Que se vea que los orientales junto al templo de Marte supieron erigir el templo de Minerva”³

La crisis de la monarquía española de 1808 dio origen a los procesos revolucionarios en el Río de la Plata y a los acontecimientos que afectarían a todas las estructuras coloniales, políticas y eclesiásticas, también educativas. Roberto Di Stefano sostiene que el momento se define por “la búsqueda de una redefinición del lugar de la Iglesia y de la religión en la nueva sociedad que la revolución está dando a luz” (Di Stefano, 2000, p. 14). También el lugar de la educación, su finalidad, sus relaciones con lo político se verían afectados.

En tierra oriental, las primeras reflexiones y propuestas locales sobre la educación, sus objetivos y sus alcances coincidieron con el período revolucionario, largo y complejo. En contraste con el tradicionalismo colonial, los textos de la época propusieron la *educación* como vía

de progreso y de comunión con los ideales revolucionarios, sin cuestionar en absoluto sus fundamentos cristianos.

En julio de 1813, el pueblo de Maldonado solicitaba “que todos los curas de estos lugares, que se hallan en la ciudad de Buenos Aires, pasen sin pérdida de tiempo a ocupar sus feligresías a fin de socorrer en lo posible a sus descarriadas ovejas y fomentar el entusiasmo de nuestra Santa Causa y prosperidad de las Provincias, en la *educación* de niños por medio de las escuelas” (Archivo Artigas, 1974a, p. 159). Por su parte, el proyecto regional -republicano y federal- liderado por José Artigas incluyó en forma expresa el desarrollo de la *educación*, estrechamente vinculada a “la piedad, religión y moralidad” -en natural continuidad con el discurso colonial- y como vía de acceso a la libertad y de consolidación del “pacto social” -manifestación del discurso ilustrado. Asistimos también a la “ideologización”, según Reinhart Koselleck, del concepto *educación*, dado que ella se transforma en vehículo de comunicación de los ideales revolucionarios (Fernández Sebastián, 2009, p. 30). “Como la felicidad, y prosperidad de un pueblo, el buen orden y preservación del gobierno civil depende esencialmente de la piedad, religión y moralidad de sus habitantes” -se lee en el proyecto de Constitución para la Provincia Oriental de 1813- la legislatura provincial requeriría a los diversos pueblos el establecimiento de “escuelas para la enseñanza de los niños y su *educación*” (Archivo Artigas, 1974b, p. 278). Se tendría “por ley fundamental y esencial” que todos los habitantes nacidos en la Provincia oriental supieran leer y escribir, “a fin de que logren de la *enseñanza* de los derechos del hombre y de que se instruyan en el pacto social, por el cual todo el Pueblo estipula con cada ciudadano y cada ciudadano con todo el Pueblo” (Archivo Artigas, 1974b, p. 278, las mayúsculas provienen del original).

Con la revolución, al influjo de motivaciones políticas e ideológicas, se detecta una progresiva resemantización del término *educación*. En el marco revolucionario, *educación* se asocia con el concepto de cambio y de adhesión a la causa revolucionaria, la “Santa Causa”. El ciudadano comienza a coexistir con el vecino-súbdito y su educación ya no apunta a la conservación del “orden inalterable de la sociedad común”, sino a la comprensión y al ejercicio de sus derechos, lo que resultaba un tanto ambicioso, incluso ilusorio, en sociedades sin ninguna práctica del autogobierno. En este nuevo contexto, permanecen inalterables las asociaciones semánticas entre *educación* y religión, *educación* y moralización.

Los nuevos matices del significado de la voz *educación* no se revelan exclusivamente en los documentos de

³ Nota del Cabildo de Montevideo a José Artigas, Montevideo, 5 agosto 1815 (Archivo Artigas, 1987, p. 62).

carácter político ya mencionados. En la misma línea se inscriben los textos provenientes de la pluma de los clérigos orientales “ilustrados”, cuyo perfil no difiere del de los curas de otras regiones del continente. Eran los “colegas clérigos del joven Darwin”, según expresión de Di Stefano (2012, p. 259). También en el Río de la Plata estos curas de nuevo estilo, amantes de la ciencia y promotores de modos diferentes de educar, se insertan en lo que el historiador denomina la “secularización dieciochesca”, muy lejana de cualquier ofensiva contra la Iglesia y contra la religión, que implicó sin embargo una reformulación de sus funciones y modos de acción, en el intento de adaptar la religión a contextos de “modernidad” (Di Stefano, 2012, p. 259).

En tal sentido, José Manuel Pérez Castellano y Dámaso Antonio Larrañaga fueron dos referentes orientales de significación. Consagrado a las tareas agrícolas desde 1773, Pérez Castellano convirtió su chacra, en las afueras de Montevideo, en una verdadera estación experimental y expresó su apoyo a la orientación práctica de la educación. Incluso en la enseñanza de la filosofía manifestaba su adhesión al maestro que conseguía separar “lo útil de lo superfluo con que los jóvenes pierden miserablemente el tiempo más precioso de su vida” (Pérez Castellano, 1968, p. 16). Larrañaga, respetado hombre de ciencia, consagró a la educación diversos textos y períodos importantes de su vida. Tres documentos, redactados entre 1816 y 1820, son particularmente expresivos en relación con este concepto, así como con su redefinición: *Sobre la educación*, anterior a 1816; la *Oración inaugural* de la Biblioteca pública de Montevideo, de mayo de 1816; y el *Informe sobre el Plan de una Academia útil para todas las profesiones, por el P. Camilo Enríquez* [sic], presentado al Cabildo de Montevideo, en junio de 1820.

Larrañaga⁴ sería el primer vicario apostólico en la Provincia Oriental -entonces Cisplatina⁵-, a partir de 1824, pero no redactó ninguno de estos textos en su rol de autoridad eclesiástica. En “Sobre la educación”, Larrañaga se apoyaba en conceptos expuestos por Montesquieu en el libro 4 de *El Espíritu de las Leyes*⁶, coincidía en la existencia de “tres géneros de educación: de nuestros padres, de nuestros Maestros y del Mundo”. Afirmaba que “todas tres para obrar propiamente deben tirar a un fin común” y asumía la defensa de la educación familiar: “Yo asiento como un principio fundamental que el Gobierno no tiene derecho para quitar los hijos a los Padres con el fin de darles educación o de disponer de ellos sin su consentimiento, siendo esto contrario a nuestros sentimientos”. Larrañaga

se manifestaba partidario de una organización social que no resistiera a la naturaleza: “será pues un Legislador temerario el que se atreviere a contrariar el instinto paternal, y mucho más el maternal que es más vehemente” (*Escritos*, 1923, p. 126-127). Se revelaba buen conocedor del alma femenina; era esperable de quien tenía tres hermanas que le habían encomendado la educación de sus hijos, niñas y varones.

En el *Informe presentado por Larrañaga al Cabildo de Montevideo* sobre el plan del P. Camilo Enríquez, de junio de 1820, define educación:

Tan fiero como es el hombre según la naturaleza, otro tanto más bello y amable lo hace la educación. Ella corrige sus errores, doma sus pasiones, tiranas de su corazón, oculta las feas manchas de nuestra miserable humanidad que levanta los gruesos velos que encubrían los hermosos destellos de la divinidad de que somos imágenes. Así como el arado desmontando un terreno estéril e ingrato lo cubre bien pronto de deliciosas flores y opimos frutos que embelesan con su vista y enriquecen a su amo, no de otro modo hace la educación al hombre la gloria de su pueblo y el consuelo de sus semejantes (*Escritos*, 1923, p. 151-152).

De este texto se desprenden, por un lado, la concepción cristiana del hombre -creado a imagen de Dios, caído y redimido, en este caso no sólo por Jesucristo, sino también por la educación-, y, por otra parte, la visión ilustrada -no menos cristiana-, que otorgaba a la educación la misión de transformar a las personas en “gloria de su pueblo” y “consuelo de sus semejantes”. Asimismo coexisten el concepto de “semejante” -o prójimo-, propio de la tradición judeo-cristiana, y el término “pueblo”, propio del siglo XVIII. La educación era para Larrañaga la “que levanta los velos”, la que desmonta el terreno estéril; se trataba del proceso que promovía la progresiva humanización, despertando lo mejor de cada hombre, al servicio de la comunidad y del progreso - los “progresos”. Con Larrañaga se asocian por primera vez el concepto educación y el concepto progreso, novedoso por la referencia temporal que contiene y “cuyo contenido de experiencia y excedente de expectativas” -al decir de Koselleck- representó una primicia del siglo XVIII (Fernández Sebastián, 2009, p. 29; Dávila Martín, 2013).

En resumen, Larrañaga, que se presentaba como un espíritu “liberal”, se declaraba partidario de educar para la

⁴ Sobre Larrañaga ver las obras clásicas de Favaro (1950); Furlong (1948, p. 385-393); Algorta Camusso (1922) y la obra más reciente Marchesi (2005).

⁵ La Provincia oriental, invadida por el ejército portugués en enero de 1816, quedó bajo dominio lusitano, primero, y brasileño, más tarde. Desde julio de 1821, a partir de la reunión del Congreso Cisplatino, el territorio se denominó Provincia Cisplatina, hasta la revolución de 1825.

⁶ “Aujourd’hui, nous recevons trois éducations différentes ou contraires: celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. Ce qu’on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières. Cela vient, en quelque partie, du contraste qu’il y a parmi nous entre les engagements de la religion et ceux du monde; chose que les anciens ne connaissent pas” (Montesquieu, 1758, p. 45).

vida republicana -ensamblando “*ilustración*” con “la justicia, la igualdad y la sana moral” (*Escritos*, 1923, p. 129)- y para la vida cristiana, concebida al modo de los “misioneros patriotas”, en palabras del padre Camilo Henríquez⁷. En el discurso inaugural de la primera Biblioteca pública de Montevideo, en mayo de 1816, Larrañaga afirmaba:

*No encontrareis en el que dirige este Establecimiento un oscuro o enigmático discípulo de Confucio, sino un franco y liberal discípulo de aquel Jesús que predicaba su doctrina en las calles y plazas, en los terrados y elevadas colinas a presencia de los pueblos; un discípulo de aquel Evangelio que no quiere siervos sino libres, y que no pide una obediencia ciega, sino un obsequio racional; un discípulo de aquella religión de amor y no de temor (Larrañaga, 1965, p. 40).*⁸

Para este “franco y liberal discípulo” de Jesús, toda empresa cultural y toda tarea educativa se conectaba con la religión cristiana, concebida de manera amplia, vinculante de fe y razón, formadora de hombres “libres”.

En tiempos revolucionarios y sobre todo en los complejos inicios de la vida republicana, la *educación*, indiscutiblemente cristiana, aparecía como fundamento de una convivencia colectiva feliz y provechosa, aun cuando las tensiones entre los conceptos y los valores de *libertad* y de *orden*, contrapuestos por momentos, pretenderían poner a la educación al servicio de la una o del otro.

“Un pueblo ilustrado y virtuoso que se pone en movimiento”⁹

Al fracaso del proyecto artiguista, en 1820, siguió casi una década de dominio luso-brasileño, una nueva revolución, a partir de 1825, y una guerra regional que concluyó con la sorpresiva independencia del territorio oriental. El entonces Estado Oriental del Uruguay iniciaría su

vida republicana en condiciones de marcada fragilidad. Con 74.000 habitantes -15.000 en Montevideo-, el nuevo país no contaba con tradiciones educativas y convivían en él muy débiles propuestas pedagógicas, públicas y privadas. Como sea, estaba fuera de toda discusión el acceso a la educación, el carácter cristiano de la misma, o quién debía o podía asumir la gestión de los establecimientos educativos. La constitución de 1830, que regiría la vida del país hasta 1919, como la constitución de Cádiz y la gran mayoría de las constituciones iberoamericanas, consideraba a la religión católica como uno de los pilares de la débil nación y de su educación (Fernández Sebastián, 2009, p. 189). En efecto, su artículo 5º afirmaba que “La Religión del Estado será la Católica Apostólica Romana”.

En cuanto a la *educación*, la ley fundamental se refería al tema solo en dos pasajes, consagrados a enumerar las competencias de la Asamblea General -responsable de “expedir leyes relativas a la independencia, seguridad, tranquilidad y decoro de la República; protección de todos los derechos individuales, y fomento de la *ilustración*, agricultura, industria, comercio exterior e interior” (art. 17)- y de las Juntas Económico-Administrativas, “compuestas de ciudadanos vecinos” en cada uno de los nueve departamentos, para “promover la agricultura [...], velar así sobre la *educación* primaria como sobre la conservación de los derechos individuales” (art. 129). Entre muy diversos conceptos, con el seguro influjo de variados modelos constitucionales, las referencias a la *educación* se relacionaban con el necesario estímulo del progreso material y la protección de las libertades (Constitución, 1946, p. 43, 97).

Sin embargo, en el transcurso de los primeros gobiernos, contrastarían las afirmaciones principistas de la ley fundamental y las realidades turbulentas. Se concebía la *educación* como sostén del ideal de república y como fundamento de toda prosperidad, se asociaban el concepto de *educación* y el concepto de autogobierno, pero muy poco se avanzaría en estos campos.

⁷ Henríquez proponía la elaboración de un “catecismo patriótico, escrito con la mayor sencillez, claridad y brevedad, repartido a las escuelas para que los niños lo tomasen de memoria, y lo recitasen en las plazas”. Se debía recurrir a él también para la “instrucción de la plebe”: “[...] la *instrucción* de la plebe puede promoverse por medio del catecismo patriótico, aprehendido, y recitado por los niños, y esparciendo entre todas las clases, y además por el medio eficazísimo, insinuado ya, de los misioneros patriotas, que lleven y difundan por todas partes los conocimientos más útiles, y disipen las preocupaciones y engaños funestos. Un gobierno ilustrado y económico puede sacar grandes ventajas de esta clase preciosa y venerable de ciudadanos, entre los cuales hay talentos desconocidos, y un patriotismo desnudo de interés” (Henríquez, 1812).

⁸ En este discurso, Larrañaga enumera algunas de las obras de la Biblioteca, que provenían de la suya: “Las constituciones más sabias, entre ellas la británica con su comentador [William] Blackstone; la de norte América con las actas de sus congresos hasta la fecha; sus constituciones provinciales y principios de gobierno por [Thomas] Paine; la de la Península con sus diarios de Cortes; la de la República Italiana por Napoleón y su famoso código del pueblo francés. [...] Tenéis las más selectas ediciones de la Biblia. Basta nombrar por muchas la Máxima de la Haya con sus variantes políglotas, y la rara de Duhamel con sus láminas atlánticas; tenéis una colección copiosa de Santos Padres que hace mucho honor a vuestra Biblioteca [...] y los clásicos griegos y latinos. “Gramáticas y Diccionarios de los más útiles: no solamente de las europeas: castellana, francesa, inglesa, italiana y portuguesa; sino también de las americanas guaraní, quichua y araucana. [...] [Adam] Smith *Riquezas de las naciones*, [Nicolás de] Condorcet su compendiador, War [sic por Bernardo Ward] *Proyecto económico*, Campillo [sic por José del Campillo y Cossío] *Gobierno económico para la América*, Stewart [sic por James Steuart Denham] *Economía política*, Jovellanos *Ley Agraria* [sic por Gaspar Melchor de Jovellanos, *Informe sobre la Ley Agraria*], [Gaetano] Filangieri *Ciencia de la Legislación*, [Jacques] Savary *Diccionario de Comercio*, Danvila [sic por Bernardo Joaquín Danvila y Villarrasa] *Lecciones de economía civil o de comercio*. [...] Linneo el hijo más querido, el intérprete más fiel a quien ha revelado todos sus arcanos, Buffon [sic por Georges Louis Leclerc, conde de Buffon] el Plinio francés, su elocuente panegirista, [Renato Ricardo] Castel su compendiador, [Joseph Pitton de] Tournefort, [Antoine de] Jussieu, [Jacques-Christophe] Valmont de] Bomare, Hüly (?), [Richard] Kirwan, Quer [sic por José Quer y Martínez], [Juan Ignacio] Molina, Ruiz y Pavón [sic por Hipólito Ruiz y José Pavón], Ortega [sic por Casimiro Gómez Ortega], [Antonio José de] Cavanilles, [Félix de Azara] Azara y otros célebres expositores de la Naturaleza [...]. Los químicos de más nombre: Antoine-François de] Fourcroy, [Jean-Antoine] Chaptal, [William] Nicholson, [Pierre-Joseph] Macquer y otros. [...]” (Larrañaga, 1965, p. 38-47). Ver Castellanos (1948).

⁹ Bernardo Berro, *Catecismo de la doctrina puritana cimentadora*, 1838 (Berro, 1966, p. 126).

El estallido, en 1838, de la Guerra Grande, conflicto rioplatense que se extendería hasta 1852 -con la participación, en momentos diversos, de Francia, Gran Bretaña y Brasil- suscitó la definición de dos gobiernos en el país: el gobierno colorado, en Montevideo, y el blanco, en el Cerrito. En ambos campos, desde la década de 1840, con protagonistas de las dos márgenes del Río de la Plata, surgirían debates en los que el concepto de *educación*, vinculado a diferentes voces -educación, enseñanza, instrucción-, adquiriría resonancias diversas, en el nuevo contexto de incidencia del romanticismo “liberal”. Sin embargo, a pesar de las tensiones políticas, los letrados de ambos bandos no se distanciaban demasiado en sus conceptos en torno a la *educación*.

El puerto de Montevideo sitiado se convirtió, entre 1842 y 1851, en la capital del gobierno colorado o “de la Defensa” y albergó a letrados argentinos, exiliados por su oposición al gobierno de Rosas. Algunos destacados representantes de la generación del 37¹⁰ pasaron en Montevideo, en general sufriendamente, la primera parte de su exilio y, junto con un puñado de orientales, marcaron la cultura local con su impronta, en general marcadamente europeizada.¹¹ En estas circunstancias se desarrolló el enfrentamiento entre -lo que ellos denominaban- “civilización” y “barbarie”, que alcanzaría perspectivas diversas, según las afiliaciones partidarias de los debatientes (González Demuro, 2013, p. 185).

En 1838, Bernardo Berro, quien tenía 35 años y solo dos de experiencia parlamentaria en el gobierno blanco, publicó su *Catecismo de la doctrina puritana cimentadora*.¹² Desarrollaba en esta obra un pensamiento político original, planteando sus ideas sobre la misión del pueblo y de los partidos en la construcción del sistema republicano representativo. En su opinión, solo mejorando al ciudadano podrían mejorar los gobiernos y se lograría el progreso de la nación (Pivel Devoto, 1966, p. XVIII). El buen ciudadano, el “perfecto puritano” -en palabras de Berro- era ciertamente el hombre *educado*; los “cimientos del sistema republicano representativo” radicaban en “la actividad del pueblo, la *ilustración* del pueblo, y la moralidad del pueblo” (Berro, 1966, p. 125). Educado directamente por su tío Dámaso Antonio Larrañaga, Berro definía la “*ilustración* del pueblo” como “el conjunto de conocimientos, especialmente morales y políticos, que lo hacen apto para entender en los negocios públicos”. Privado de ella, “no sabría el pueblo desempeñarse bien

en la inteligencia y en la práctica del sistema republicano representativo, y como que él es el agente principal en este sistema, su movimiento errado, lo trastornaría del todo” (Berro, 1966, p. 125).

En estos textos se aprecia cierto enriquecimiento y mayor precisión en el empleo del concepto *educación-ilustración* en este caso; ella representaba “el motor y agente originario y principal” del sistema republicano. Todo lo bueno podía esperarse de “un pueblo ilustrado y virtuoso” (Berro, 1966, p. 126). Por otro lado, se mantenía la estrecha conexión entre *educación* y moral; y la religión era considerada por los puritanos como “la fuente y reguladora eterna de la moral”. No variaba, pues, el eje del discurso que conectaba *educación* y religión como fundamentos de la armonía social. “La religión cristiana, única y verdadera, y que, nuestra Patria tiene la felicidad de poseer -afirmaba Berro-, es también la más pura, la más social y la más acomodada a los principios liberales del sistema republicano” (Berro, 1966, p. 128). Alguna novedad residía en la expresa relación entre educación y “negocios públicos”, que implicaba la noción de “espacio público”, aún en proceso de definición (Serrano, 2008, p. 340-362).

Dos años más tarde, en 1840, en carta a su hermano Adolfo, Bernardo Berro exploraba las raíces de los impedimentos que enfrentaban las sociedades rioplatenses para avanzar en las prácticas democráticas. Manifestaba sus objeciones ante el peso desmedido, a partir de la independencia, de la cultura francesa y optaba por los modelos ingleses y norteamericanos, a pesar de “la frialdad insípida” de estos pueblos (Berro, 1966, p. 98-110). En este contexto, el concepto *educación* adquiriría una dimensión temporal, presente también en otros autores. En el porvenir, la *educación* podía nutrir la esperanza de un futuro republicano, pero la *educación* del pasado constituía una limitante insalvable y la responsabilidad de España era, en tal sentido, incontestable:

Creo que si el pueblo hispanoamericano hubiese sido educado bajo principios más liberales que aquellos que se le imbuían durante su dependencia del Rey de España, y si hubiese tenido más experiencia de las cosas de gobierno, y más ilustración, podía haber superado los innumerables obstáculos que se le han presentado para aclimatar la libertad con el sistema republicano (Berro, 1966, p. 103).

¹⁰ Sobre la generación del 37 ver Myers (1998, p. 383-443).

¹¹ Vivieron en Montevideo Esteban Echeverría (entre 1841 y 1851), Juan Bautista Alberdi (entre 1838 y 1843), Juan María Gutiérrez (entre 1840 y 1843), Vicente Fidel López (entre 1846 y 1904), Bartolomé Mitre (entre 1831 y 1846), José Mármol (entre 1839 y 1845), Félix Frías (1838-1839), Florencio Varela (entre 1829 y 1848), Miguel Cané (1835-1843).

¹² Sobre Bernardo P. Berro ver Delio Machado (2010) y los estudios clásicos y siempre sugerentes de Real de Azúa (1967) y Pivel Devoto (1951). La obra se inicia con la definición de “puritano”: “Puritano quiere decir un miembro del Estado uruguayo, un patriota puro que apartado del ceno inmundo en que se agitan las facciones de su Patria, se dedica con todo empeño a construir los cimientos del sistema representativo popular [...]. El puritano lleva por divisa *la paz*, reconoce por autoridad su *conciencia*, y por guía su *razón*” (Berro, 1966, p. 123).

Se apelaba, por primera vez, a la *educación* colonial como justificación de los errores y tropiezos del presente. La voz “adquiría una dimensión temporal” -*Verzeitlichung*, según Koselleck- y los uruguayos comenzaban a enunciar la relación con su propio pasado.

En la misma línea, en 1848, Manuel Herrera y Obes, ministro del gobierno colorado de la Defensa, sostenía, en el periódico *El Conservador* de Montevideo: “Fuimos *educados* por la España” y para la guerra, lo que engendraría la tiranía y la barbarie (Herrera y Obes y Berro, 1966, p. 8). La voz *educación* ganaba significación por su influjo decisivo, también en sentido negativo, en la conformación de las personas y de los grupos sociales. “Por defectos solamente de su *educación*”, los orientales habían pasado de “la ignorancia española” a “las manos de la guerra civil” (Herrera y Obes y Berro, 1966, p. 42). En oposición a Berro, Europa era para Herrera y Obes el “libro abierto” (Herrera y Obes y Berro, 1966, p. 62): “solo el amor al orden y al trabajo, la *educación* industrial, la asociación con el europeo pueden mejorar la condición de nuestro pueblo” (Herrera y Obes y Berro, 1966, p. 42).

También el discurso de Esteban Echeverría se inscribe en la misma corriente y, entre las obras que publicó durante su exilio montevideano, destacamos su *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental*, escrito por encargo del ministro Andrés Lamas y editado en 1846. Echeverría iniciaba su obra con una expresiva cita de Benjamín Constant: “En un pueblo que sale de la esclavitud y la molición no puede consolidarse la Libertad, sino cuando una generación ha sido *educada* por medio de una *enseñanza* adecuada a sus nuevas necesidades, que corrija los hábitos y destruya las opiniones del despotismo, y consagre las costumbres y creencias liberales” (Echeverría, 1873, p. 327).¹³ Priorizaba la reflexión sobre los métodos y sobre el valor de la *educación* moral, y puntualizaba que la *educación* -“más varonil”- debía tender a “robustecer en la conciencia del niño las nociones del deber, para acostumbrarlo a la reflexión, para cimentar las creencias y, por último, para formar ciudadanos útiles en una democracia” (Echeverría, 1873, p. 329). Por otra parte, Echeverría se refería por primera vez a la “*educación popular*”, “el gran resorte para destruir hábitos y preocupaciones nocivas”, mediante la cual se despertarían las “tendencias contrarias” y se iniciaría “la transformación gradual de un pueblo” (Echeverría, 1873, p. 330-331). Se trataba, una vez más, de formar ciudadanos, capaces de paralizar “la acción de los anarquistas y de los tiranos” (Echeverría, 1873, p. 337). Además se mantenía la asociación semántica entre *educación* y formación cristiana. La *educación* moral y social tenía, para

Echeverría, fundamentos cristianos incuestionables, pero genéricos, vinculados con “la doctrina de Cristo” como “doctrina de salud y redención” (Echeverría, 1873, p. 410) y a la percepción de Jesucristo como el “revelador de la ley divina de fraternidad de los hombres”, que proclamó la identidad y la unidad de la familia humana” (Echeverría, 1873, p. 407). La *educación*, asociada al concepto cristiano de la fraternidad, sería motor de “la regeneración moral del género humano”.

Antes de Cristo, cada pueblo de origen distinto era enemigo irreconciliable y tenaz del pueblo limítrofe; y los pueblos estaban divididos en castas de amos y siervos, de opresores y oprimidos. [...] “Ama a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a ti mismo” dijo el Salvador del Mundo; y en ese precepto divino del amor al prójimo está refundida toda la ley moral que gobierna las inteligencias libres.

Debéis, pues, amor al prójimo de cualquier país o religión que fuere; porque el Judío es vuestro hermano, el Mahometano, el Protestante, que califican de hereje algunos sacerdotes fanáticos que no comprenden la doctrina de Cristo, todos son igualmente vuestros hermanos (Echeverría, 1873, p. 406-407, la cursiva es del autor).

Se detectan, en esta obra, algunas de las primeras referencias a los agentes *educadores*. En tal sentido, se aprecia, en el *Manual* de Echeverría, un doble registro: por un lado, se mantiene la valoración de las familias y especialmente de las madres como educadoras -“Formad buenas madres para tener buenos hijos: formad buenos ciudadanos si queréis tener patria: he aquí todo el problema de la *educación*” (Echeverría, 1873, p. 344, la cursiva es del autor)-; por otro lado, se enfatiza, por primera vez, la ineludible necesidad de contar con “un *plantel* permanente de instructores hábiles [...] que rehabilitarían y dignificarían en pocos años la profesión con sus talentos y virtudes” (Echeverría, 1873, p. 343, la cursiva es del autor).

En resumen, hacia mediados del siglo XIX, los políticos y letrados rioplatenses coincidían en los grandes principios y en la adjudicación de una dimensión temporal al término *educación*. Primeramente, para todos, la *educación* constituía un recurso primordial en contra de las guerras, las tiranías y el desorden. Concuerdan en tal sentido las propuestas del *Credo puritano* de Berro de 1838, escrito desde el campo blanco, y el *Manual* de Echeverría de 1848, editado a solicitud del gobierno colorado. En segundo lugar, se detectan manifestaciones a favor de una “*educación práctica*”, “de las ciencias de aplicación

¹³ Al texto publicado por Juan María Gutiérrez en 1873 precede la frase: “Publicado por primera vez en Montevideo. Imprenta de la Caridad. Año de 1846”.

directa a la agricultura, al comercio, a la industria”, según expresión de Amadeo Jacques (Vermeren, 1998, p. 90). Desde 1838, Bernardo Berro afirmaba que “la *ilustración* práctica y la mediana es más adaptable al pueblo y preferible que la teórica y de mucha elevación” (Berro, 1966, p. 137). En 1855, recobrada la paz, Andrés Lamas reiteraba que “la instrucción pública” requería “especialísimos cuidados” y debía “armonizarse” con las necesidades del país (Lamas, 1943, p. 81-82). Al mediar el siglo se planteaban, por primera vez, nuevos énfasis en los discursos, conceptos que se referían al para qué y cómo educar en las repúblicas nacientes. A la formación del ciudadano se asociaba la necesidad personal de insertarse en el mundo del trabajo, y la exigencia nacional de integrarse al comercio y la cultura atlánticas, siempre asociadas a la integridad moral y a la fe cristiana, cuyo rol civilizador no se cuestionaba.

“Formar al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano”¹⁴

A fines de la década de 1860, se inició un tiempo de cambios que conduciría al Uruguay modernizado y disciplinado de comienzos del siglo XX. Contribuyeron en este proceso el intenso movimiento inmigratorio, los cambios en la producción agropecuaria y en el comercio, el surgimiento de un nuevo estilo empresarial en el campo y en la capital, el fortalecimiento del Estado, la mayor organización de la Iglesia Católica, la difusión de la educación y la afirmación de la conciencia nacional. Uruguay tenía entonces 300.000 habitantes, 80.000 en Montevideo.

La entrada en escena de las corrientes de la “*educación popular*” promovió la redefinición del concepto de *educación*. Los orientales ilustrados -católicos, espiritualistas y positivistas- coincidieron en vincular la *educación* del pueblo con la participación política, el crecimiento material y el fortalecimiento cultural de la nación, de manera bastante más pragmática que en períodos anteriores. Por otra parte, aunque débil y pobre, el Estado uruguayo, único articulador social desde la independencia, profundizó sus funciones en el campo educativo. Hasta entonces, en una sociedad de matriz católica débil, la Iglesia no había representado una fuerza institucional de consideración. Sin embargo, ganó presencia, comenzó a reivindicar su autonomía de las autoridades políticas y despertó aprensiones a partir de la revitalización que siguió al nombramiento de Jacinto Vera como tercer vicario apostólico, en 1859, y sobre todo de la creación de la diócesis de Montevideo, en 1878. También en ese contexto, se aprobaron las pri-

meras leyes secularizadoras, de incidencia tempranamente palpable en la república.¹⁵ Las tensiones que derivaron de este proceso se exteriorizarían, de modo relevante, en el campo educativo.

Las declaraciones y los escritos en favor de la “*educación popular*” se multiplicaron a partir de 1865. José Pedro Varela, de 20 años, escribía en *La Revista Literaria*: “No necesitamos poblaciones excesivas, lo que necesitamos son poblaciones *ilustradas*. [...] Es por la *educación del pueblo* que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos”. De esa manera, Varela, hijo de un exiliado porteño unitario, sobrino de Bernardo Berro y sobrino nieto del padre Larrañaga, apelaba a la oposición sarmientina entre “civilización” y “barbarie” e iniciaba su prédica y su acción a favor de la *educación*: “La *ilustración* del pueblo es la verdadera locomotora del progreso” (Varela, 1865). Francisco Bauzá, con 19 años y perfil ideológico y religioso bien diferente, se expresaba en el mismo sentido dos años más tarde: “El modo de matar la ignorancia y con ella la anarquía y el bandolerismo, es la *instrucción* pública; mientras que ésta no exista, nada tendremos que valga la pena”. Consideraba a “la *instrucción* pública base de todo lo bueno” y apelaba a la fundación de escuelas, “es lo más necesario, nada haremos sin ellas” (Bauzá, 1867). Para todos, la *educación* implicaba derivaciones sustanciales. Sin *educación* no había participación política, pues así lo establecía la constitución, sin *educación* era impensable el progreso económico, sin *educación* no se concretaría el robustecimiento del espíritu de la nación.

A fines de agosto de 1868, de regreso de un largo viaje por Europa y los Estados Unidos, Varela, novel positivista, ofreció una conferencia sobre *educación*, que motivó la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, con el apoyo de más de 200 positivistas, espiritualistas y católicos. En estas circunstancias, “el movimiento a favor de la *educación popular*” se transformó casi en causa nacional, conectando estrechamente -y en tono épico- la *educación* y la práctica real de la vida republicana. “¿Qué le falta a la América del Sur para ser asiento de naciones poderosas? Digámoslo sin reparo: *instrucción, educación* difundida en la masa de los habitantes [...]”. La *educación* era indispensable para que cada “habitante” se erigiera en “elemento y centro de producción y de riqueza, de resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales, de instigación y freno al gobierno”. Concluía Varela: “La *educación*, en verdad, es lo que nos falta, pero la *educación* difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño,

¹⁴ José Pedro Varela, *Palabras de fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, Montevideo, 18 setiembre 1868 (Sociedad de Amigos de la Educación Popular, 1868, p. 2).

¹⁵ Ver Bidegain (2004); Monreal (2000); Caetano y Geymonat (1997) y Bazzano et al. (1993).

para ser hombre y al hombre para ser ciudadano” (*Sociedad*, 1868, p. 2). Al discurso de Varela siguió el de Carlos María Ramírez: “[La Sociedad de Amigos...] podrá decir al pueblo entero: vamos a reunir nuestros esfuerzos para *educarnos* a nosotros mismos, porque sin la *educación* no hay trabajo, ni riqueza, ni adelanto, no hay derecho de ciudad en la República, ni derecho de civilización en la humanidad” (Bralich, 2011, p. 51).

La *educación* había sido invocada, por los liberales y románticos, como el instrumento necesario para combatir el caudillismo, la guerra y el desorden social-político; veinte años más tarde se apelaba a ella como la herramienta imprescindible para la construcción de la vida republicana.

La forma de gobierno republicana pide el concurso a todos los ciudadanos y concede a todos el derecho de influir directa y poderosamente en la dirección de todos y de cada uno de los intereses generales del país. Es la opinión pública la que lleva a las cámaras y al gobierno a los hombres encargados de dictar las leyes y de regir al Estado; y la opinión pública será ilustrada y justa cuando el pueblo sea justo e ilustrado; será confusa y mezquina cuando el rayo bendito de la educación no haya disipado las tinieblas de la ignorancia popular (Sociedad, 1868, p. 2).

El concepto adquiere, en este contexto, nuevas resonancias y se asocia de manera estrecha a los de *república*, *ciudadano*, *ciudadanía* y *opinión pública*, como fundamento de una sociedad más participativa. Esta resemantización coincidía con el proceso de creación del sistema escolar público, que culminaría con la aprobación del decreto-ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877 y la instalación de escuelas gratuitas y obligatorias, no laicas aún, en la república.¹⁶

Para los defensores de la “*educación popular*”, para Varela y sus seguidores, los conceptos de *república* y *educación* eran inseparables. “La *escuela* es, pues, la base de la República. Sin ella podrán sostenerse y vivir los gobiernos

despóticos; pero las democracias solo encontrarán el desquicio y el caos mientras no *eduquen* a sus niños”, sostenía Varela, en 1868. También consagró la segunda parte de su primer libro, *La Educación del Pueblo*, publicado en 1874, al tema “La Democracia y la Escuela” (Varela, 1964a, p. 65-121)¹⁷:

Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a la vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, solo tienen un medio de realización: educar, educar, siempre educar (Varela, 1964a, p. 71).

El sistema republicano exigía “una ciencia que, en sus principios elementales al menos, deben poseer todos los ciudadanos de una república, ya que todos reunidos forman la nación y deciden de sus destinos”. Varela insistía: “El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la *educación universal*” (Varela, 1964a, p. 72-73). Cinco años más tarde, Antonio W. Parsons, antiguo secretario de Varela y miembro de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, consagró su tesis para optar al grado de doctor en Jurisprudencia al tema de la *educación popular*. Parsons argumentaba a favor de “la *educación* como fundamento de las instituciones libres” y afirmaba, con palabras de Varela, “la ignorancia no es un derecho, es un abuso” (Parsons, 1879, p. 13).¹⁸

Para esta generación y en este contexto, el concepto de *educación* adquiría múltiples derivaciones. Primeramente, la *educación* era la respuesta, práctica y realista, a las necesidades de un país que era escenario de múltiples cambios. Desde 1868, Varela sostenía que “la *educación del pueblo* es la base de la prosperidad material y de la religión” y ejemplificaba “Si el pueblo es embrutecido e ignorante el trabajo será pobre, rutinario y estéril. Si el

¹⁶ En 1876, Varela publicó su segunda obra *De la legislación escolar*, en la que exponía su proyecto de reforma escolar. Este proyecto otorgaba a cada comisión de distrito facultades para organizar la formación religiosa en cada escuela; disponía que la enseñanza de la religión no debía conducir al descuido de otras materias, y que si un solo padre se oponía a la formación religiosa, la misma debería ofrecerse fuera del horario escolar (Varela, 1964b, p. 110-112). En 1874, en *La Educación del Pueblo*, Varela ya se había manifestado contra la religión positiva en las escuelas públicas, si bien sostenía la necesidad de comunicar principios generales de moral y de religión natural. A ejemplo de los Estados Unidos y de Holanda, para no favorecer a ninguna confesión religiosa, el Estado debía ser laico y la escuela laica como él (Varela, 1964a, p. 96-106). Las propuestas de Varela fueron sustancialmente modificadas en el Decreto-Ley de agosto de 1877; la presión católica fue ciertamente fuerte y eficaz. En el artículo 18 se leía: “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” (Alonso Criado, 1878, p. 636). El enfoque era diametralmente opuesto: en el proyecto de Varela la minoría podía suspender la *educación* religiosa; en la ley aprobada en 1877 la minoría podía abstenerse de recibir la *enseñanza* religiosa. Sin embargo, si bien la reforma escolar de 1877 no eliminó la religión católica de las escuelas públicas, los católicos -jerarquía y laicos- centraron sus críticas en las tendencias secularizadoras del movimiento de renovación pedagógica.

¹⁷ Los autores citados por Varela en las Partes I y II de esta obra son, por orden de aparición: John Lalor, *Prize Essays* [Londres, 1839]; Daniel Webster; Horace Mann, *Lectures on Education* [Boston 1855]; W. E. Canning, *Christian Examiner* [Boston, 1828]; James Harris, *Hermes* [Londres, 1751]; Yra Mayhew, *The means and ends of Universal Education* [Nueva York, 1867?]; Macaulay, *History of England* [Londres, 1848]; Emile de Laveleye, *L'Instruction de peuple* (Paris, 1872); José Manuel Estrada, *Memoria para la Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* [Buenos Aires, 1870]; Horace Mann, *Annual Reports on Education* [Boston, 1872]; Célestin Hippeau, *L'Instruction Publique en Allemagne* [Paris, 1873]; [Jean Magloire] Baudouin, *Rapport sur l'Etat de l'enseignement* (Paris, 1865) traducido al castellano por Agustín Rius, *La Enseñanza Primaria y Especial en Alemania* (Barcelona, 1866). Citamos los títulos como los cita el autor y agregamos, entre corchetes, lugar y fecha de edición cuando faltan.

¹⁸ Parsons cita *La enseñanza obligatoria* de Guillaume Tiberghien, en favor del principio de obligatoriedad, y *L'Instruction du Peuple* de Emile de Laveleye, el *Ensayo sobre los límites de la acción del Estado* de Humbolt y *La Educación del Pueblo* de José Pedro Varela.

pueblo es inteligente e instruido, el trabajo será activo, ingenioso y creador. La cuestión es de vida o muerte para la industria, la agricultura y el comercio, para la riqueza en fin” (Acevedo, 1926, p. 180). Bauzá, por su parte, en su *Manifiesto* como candidato a diputado en 1876, afirmaba: “Necesitamos difundir la *instrucción* verdaderamente útil que el progreso moderno exige; necesitamos formar la capacidad industrial y la potencia productiva de nuestros pueblos, al mismo tiempo que desarrollar su inteligencia dispersándola en las diversas corrientes del saber humano”. Apelaba a la formación de “ingenieros”, “geólogos”, “economistas” y a reducir el “estudio de la abogacía que hoy nos absorbe” (Pivel Devoto, 1965b, p. 121). Además, el concepto *educación* se asociaba, por primera vez, a los procesos de integración que exigía una sociedad de inmigración y de migraciones internas hacia las ciudades. La educación pública era percibida como la herramienta que permitiría superar el pasado y construir los nuevos valores patrios. Por otra parte, en el proceso de desarrollo de la enseñanza pública, el sentido del concepto *educación* se asoció al concepto *igualdad*. Al sostener el principio de la gratuidad de la escuela, Varela señalaba: “Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una *escuela*, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales”. Las únicas diferencias resultarían de “las aptitudes y las virtudes de cada uno”; en consecuencia, la escuela sería “el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática” (Varela, 1964a, p. 95). Asimismo, el desarrollo educativo adquiriría connotaciones de responsabilidad social: “La *educación* debe ser la gran limosna de los ricos a los pobres. La peor de las miserias es la miseria del alma, la ignorancia, la abyección, el vicio” (Acevedo, 1926, p. 181). Por último, dado el concepto de *ciudadanía* contenido en la constitución de 1830 –que exigía que el ciudadano fuera alfabeto–, la igualdad social implicaba igualdad política, o por lo menos una participación creciente en niveles antes nunca alcanzados.

El concepto de *educación*, concebida como ciencia –“la *educación* es una verdadera ciencia en cuyo campo sólo puede uno agitarse con provecho después de realizar determinados y meditados estudios” (Varela, 1964a, p. 7)– mantenía una inequívoca valoración positiva y adquiriría nuevas acepciones. La *educación* ya no era solamente una acción necesaria, orientada hacia el mantenimiento del orden social o hacia su transformación; se había transformado en un derecho de cada persona y por eso era obligatoria. “La libertad del hombre, y sobre todo del hombre en so-

ciudad, no es ilimitada” (Varela, 1964a, p. 83), sentenciaba Varela. Y citaba al doctor Stubenrauch¹⁹: “La libertad del padre o del tutor, y su derecho sobre el hijo o el pupilo, no alcanza hasta el abuso de ese derecho [...] El niño tiene también, por su parte, un *derecho no menos sagrado*: el de ser admitido a los beneficios de una *educación* conforme a su destino” (Varela, 1964a, 85):

Si el Estado exige ciertas condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, que sólo pueden adquirirse por medio de la educación, el padre que priva a su hijo de esa educación, comete un abuso, que el poder público debe reprimir, por una parte, en defensa de los derechos del menor, que son desconocidos, por la otra en salvaguardia de la sociedad que es atacada en sus fundamentos, con la conservación y propagación de la ignorancia (Varela, 1964a, p. 83).

Precisamente en torno a los principios de *educación* obligatoria y de *educación* laica aparecerían las primeras disensiones entre los partidarios de la “*educación común*” y se plantearían los primeros debates sobre la *libertad de enseñanza*.

Reflexiones finales

El estudio del uso de la voz *educación*, y de otros términos análogos o emparentados con ella, nos ha conducido al análisis de procesos políticos relevantes y nos ha permitido evaluar el peso del factor educativo en los mismos.

A lo largo de 70 años de historia oriental/uruguay, hemos recorrido los momentos y las experiencias a partir de los cuales cobra sentido el concepto *educación*, que motiva este estudio. Hemos analizado el sentido del concepto *educación* en contexto de régimen de cristiandad y en escenarios de progresiva secularización, en tiempos de influjo predominante de la cultura hispánica y en tiempos de diversificación de las influencias. Asistimos al proceso que condujo de la *educación* del buen cristiano, del buen vecino y súbdito a la *educación* del ciudadano, llamado a ser protagonista en el espacio público. La *educación*, esencialmente evangelizadora y moralizadora, ganaría dimensiones prácticas para insertarse ventajosamente en el mundo del trabajo, en el comercio y la cultura internacionales, sin perder por ello sus fundamentos éticos, aún de “sangre cristiana”.

En esta exploración, se detectan continuidades significativas. A la valoración siempre positiva del concepto

¹⁹ Varela parece citar al Prof. Maurice de Stubenrauch -Moritz von Stubenrauch (1811-1865), doctor en Derecho, profesor de la Universidad de Viena y miembro del Consejo municipal de la ciudad- de la obra *Congrès International de Bienfaisance de Francfort-sur-le-Mein* (1858, p. 205). Ver: Stubenrauch, Moritz. *Deutsche Biographie* (Disponible en: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz81805.html>. Acceso el: 04/11/2014).

se suma el sentido de crecimiento personal y social que la *educación* implica, asociado, a partir de la Ilustración, a la conquista de los progresos -del progreso, único e idealizado más adelante- de cada individuo, de los grupos sociales y de las naciones. Además, hasta la década del 70, la educación involucra el proceso de cristianización, que se percibe como constante transmisor de “civilización”. También se manifiestan rupturas o mutaciones conceptuales, que evidencian cambios culturales relevantes. La *educación* para disciplinar y mantener el *statu quo* será sustituida por la educación para el cambio y el progreso personal y colectivo, sin que desaparezca por eso el componente de disciplinamiento, que se acentúa con la modernización, si bien bajo nuevas modalidades. En este contexto, la educación de las minorías dejaría su lugar a la educación del pueblo, y la educación cristiana a la educación secularizada, con todos los matices y los desalientos que llevan consigo estos procesos.

Se asiste, en el período estudiado, a la progresiva conformación de las instituciones estatales y eclesásticas y a la definición jurídico-política que condujo a percibir a la Iglesia como una entidad equiparable al Estado. En estas circunstancias, las tensiones -incluso las luchas- por la preeminencia en el campo educativo serían inevitables. En definitiva, el poder sólo era un instrumento; el objetivo en cuestión era -utilizando la imagen de Rémond- “el alma de los fieles, el espíritu de los ciudadanos” (Rémond, 1999, p. 7).

Por otra parte, siguiendo la sugerente propuesta de Capellán de Miguel, podría reconocerse dos “momentos conceptuales” del concepto *educación*, en el período explorado, el momento moral y el momento político (Capellán de Miguel, 2013, p. 195-233). Entre el estallido revolucionario y la década de 1840, coincidiendo con las complejas circunstancias de la Guerra Grande, había predominado, en el territorio oriental, la concepción moral de *educación* -ella transformaba al hombre en “la gloria de su pueblo y el consuelo de sus semejantes”. A partir de entonces, el concepto fue adquiriendo una nueva dimensión de carácter político; el concepto *educación* adquirió dimensión temporal, renegó de su pasado y se asoció a la formación del ciudadano, cuya voz no siempre sería escuchada, pero por cuya formación casi todos clamaban.

Referencias

- ACEVEDO, E. 1926. *Anales Históricos del Uruguay, Tomo VI*. Montevideo, Imprenta Nacional, 624 p.
- ALGORTA CAMUSSO, R. 1922. *El padre Dámaso Antonio Larrañaga: apuntes para su biografía*. Montevideo, Antonio Barreiro y Ramos, 216 p.
- ALONSO CRIADO, M. 1878. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo, Imprenta Rural, Tomo IV, 751 p.
- ARCHIVO ARTIGAS. 1974a. Montevideo, Monteverde y Cia, Tomo XI, 495 p.
- ARCHIVO ARTIGAS. 1974b. Montevideo, Monteverde y Cia, Tomo XII, 500 p.
- ARCHIVO ARTIGAS. 1987. Montevideo, Monteverde y Cia, Tomo XXI, 438 p.
- BAUZÁ, F. 1867. La instrucción pública, *El Nacional*, Montevideo, 8 oct.
- BERRO, B. 1966. *Escritos selectos*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 350 p.
- BAZZANO, D. et al. 1993. *Breve visión de la Iglesia en el Uruguay*. Montevideo, Librería San Pablo, 146 p.
- BIDEGAIN, A.M. 2004. Secularización y laicización en el Uruguay contemporáneo (siglos XIX y XX). In: J.P. BASTIAN (coord.), *La modernidad religiosa: Europa y América Latina en perspectiva comparada*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 74-93.
- BRALICH, J. 2011. José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17):43-70.
- CAETANO, G.; GEYMONAT, R. 1997. *La secularización uruguaya (1859-1919): Catolicismo y privatización de lo religioso*. Montevideo, Taurus, 274 p.
- CAPELLÁN DE MIGUEL, G. 2013. Los momentos conceptuales. In: J. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN; G. CAPELLÁN DE MIGUEL (ed.), *Conceptos políticos, tiempo e historia: Nuevos enfoques en historia conceptual*. Santander, Universidad de Cantabria, p. 195-233.
- CASTELLANOS, A.R. 1948. La biblioteca científica del padre Larrañaga, *Revista Histórica*, 16(46-48):589-626.
- CONGRES INTERNATIONAL DE BIENFAISANCE DE FRANCFORT-SUR-LE-MEIN. SESSION DE 1857. 1858. Bruxelles, Imprimerie de Th. Lesigne, 603 p.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY DEL AÑO 1830. 1946. Montevideo, Librería Universitaria, 122 p.
- DÁVILA MARTÍN, E. 2013. La historia de los conceptos en los debates actuales sobre el tiempo social. In: Congreso Español de Sociología, XI, Madrid, 2013. *Annales...* Madrid. Disponible: <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/2175.pdf>. Acceso el: 18/06/2014.
- DELIO MACHADO, L.M. 2010. Una expresión tocquevilleana en el Río de la Plata: el pensamiento político de Bernardo P. Berro. *Revista de la Facultad de Derecho*, 29:65-89.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA COMPUESTO POR LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, REDUCIDO A UN TOMO PARA SU MÁS FÁCIL USO. 1789. Madrid, Joaquín Ibarra, 867 p.
- DI STEFANO, R. 2000. De la cristiandad colonial a la Iglesia nacional: Perspectivas de investigación en historia religiosa de los siglos XVIII y XIX. *Andes*, 10:83-113. Disponible en: <http://historiayreligion.com/wp-content/uploads/2011/12/De-la-cristiandad.pdf>. Acceso el: 07/05/2014.
- DI STEFANO, R. 2012. Colegas clérigos del joven Darwin. *Anuario IEHS: Instituto de Estudios Histórico-Sociales*, 25:259-280.
- ECHEVERRÍA, E. 1873. Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias. In: J.M. GUTIÉRREZ, *Obras Completas de D. Esteban Echeverría*. Buenos Aires, Carlos Casavalle Editor, tomo IV, p. 327-411.
- ESCRITOS DE DON DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA. 1923. Montevideo, Imprenta Nacional, Tomo III, 511 p.
- FAVARO, E. 1950. *Dámaso Antonio Larrañaga: Su vida y su época*. Montevideo, Impresora Rex, 195 p.

- FERNÁNDEZ, A. 1948. Los maestros particulares en Montevideo, 1749-1814. *Revista Histórica*, 38(114):410-438.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (dir.). 2009. *Diccionario político y social del mundo iberoamericano: La era de las revoluciones: 1750-1850*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, vol. I, 1422 p.
- FERRÉS, C. 1975. *Época Colonial: La Compañía de Jesús en Montevideo*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 344 p.
- FURLONG, S.J., G. 1948. *Naturalistas argentinos durante la dominación hispánica*. Buenos Aires, Editorial Huarpes, 439 p.
- GONZÁLEZ DEMURO, W. 2013. El concepto de *libertad*: un acercamiento a su evolución, desde el fin de la época colonial a la primera modernización estatal uruguaya. In: G. CAETANO (coord.), *Historia conceptual: Voces y conceptos de la política oriental (1750-1870)*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, p. 175-194.
- HENRÍQUEZ, C. 1812. Críticas al gobierno por su ineficacia en el plano educacional. *Aurora de Chile*, Santiago, 19 nov. Disponible en: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-3064.html>. Acceso el: 03/08/2013.
- HERRERA Y OBES, M.; BERRO B. 1966. *El caudillismo y la revolución americana: Polémica*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 155 p.
- LAMAS, A. 1943 *Escritos*. Montevideo, Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, Tomo II, 349 p.
- LARRAÑAGA, D.A. 1965. *Selección de Escritos*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 254.
- MARCHESI, C. 2005. *Dámaso Antonio Larrañaga: fiel montevideano, forjador de la nación, fundador y primer jefe de la Iglesia uruguaya*. Montevideo, Carlos Marchesi Editor, 201 p.
- MONREAL, S. 2000. Iglesia Católica en el Uruguay: Bosquejo histórico y análisis bibliográfico. *XX Siglos*, 46:49-62.
- MONTESQUIEU. 1758. *Oeuvres de Monsieur de Montesquieu, nouvelle édition. Tome premier*. Amsterdam/Leipsick, Chez Arkstée et Merkus, 634 p. Disponible en: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6235779v/f141.image> Acceso el: 03/08/2013.
- MYERS, J. 1998. La revolución en las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentina. In: N. GOLDMAN (dir.), *Revolución, República y Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, p. 383-443.
- PARSONS, A.W. 1879. *La Educación del Pueblo: Tesis para optar al grado de Doctor en Jurisprudencia*. Montevideo, Imprenta de La Tribuna, 27 p.
- PÉREZ CASTELLANO, J.M. 1968. *Selección de escritos: Crónicas históricas 1787-1815*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 181 p.
- PIVEL DEVOTO, J.E. 1951. *Las ideas políticas de Bernardo P. Berro*. Montevideo, Imprenta Ligu, 95 p.
- PIVEL DEVOTO, J.E. 1965a. Estudio preliminar. In: F. BAUZÁ, *Historia de la Dominación Española en el Uruguay: Tomo I: Primera parte*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 439 p.
- PIVEL DEVOTO, J.E. 1965b. Estudio preliminar. In: F. BAUZÁ, *Historia de la Dominación Española en el Uruguay: Tomo I: Segunda parte*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 254 p.
- PIVEL DEVOTO, J.E. 1966. Prólogo. In: B.P. BERRO, *Escritos selectos*. Montevideo, Biblioteca Artigas, p. IX-LIV.
- REAL DE AZÚA, C. 1967. Bernardo Berro, el puritano en la tormenta. *Cuadernos de MARCHA*, 5:3-24.
- RÉMOND, R. 1999. *L'anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*. Paris, Fayard, 420 p.
- ROLDÁN VERA, E. 2014. La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna Histórica: Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3(2014):7-14.
- SAN JUAN DE LA CRUZ, M. 1948. La enseñanza superior en Montevideo durante la época colonial. *Revista Histórica*, 16(46-48):355-488.
- SERRANO, S. 2008. La escuela chilena y la definición de lo público. In: F.-X. GUERRA (ed.), *Los espacios públicos en Iberoamérica: Ambigüedades y problemas: Siglos XVIII-XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 340-362. <https://doi.org/10.4000/books.cemca.1479>
- SOCIEDAD DE AMIGOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR. INSTALACIÓN, ESTATUTOS Y ORGANIZACIÓN ACTUAL. MONTEVIDEO, NOVIEMBRE 1º DE 1868. Montevideo, Imprenta Tipográfica a Vapor de "El Siglo", 8 p.
- VARELA, J.P. 1865. Los gauchos. *La Revista Literaria*, mayo.
- VARELA, J.P. 1964a. *La educación del pueblo: Tomo I*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 334 p.
- VARELA, J.P. 1964b. *La legislación escolar: Tomo II*. Montevideo, Biblioteca Artigas, 181 p.
- VERMEREN, P. 1998. *Amadeo Jacques: el sueño democrático de la filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 172 p.

Submetido: 16/12/2014

Aceito: 19/09/2016