

*El papel político de la enseñanza estatal en Uruguay**

Elementos para el análisis del papel político de la enseñanza en la crisis de los 60.

*Ema Julia Massera, Cristina Contera, Omar Pérez. * **

1. Introducción

Esta ponencia recoge parcialmente algunos aspectos de una investigación recientemente iniciada, sobre las modificaciones del papel social de la enseñanza en los países del sur de América Latina en la segunda posguerra.

A los efectos del análisis del caso uruguayo dentro de ese proyecto, el estudio se ha centrado en la investigación del papel político de la enseñanza.

En primer lugar, la ponencia expone la problemática de la investigación y, en segundo lugar, aporta algunos elementos que justifican el estudio, tomando el período de la crisis de los años 60.

Dado el estado inicial de la investigación, se busca establecer una imagen primaria sobre la educación en los años 60. Los hechos son tratados aún "en bruto" y es incipiente el establecimiento de relaciones y mediaciones pertinentes entre estos y sus determinaciones.

El análisis prioriza la relación entre Estado y educación. Dentro de ella, atiende a las manifestaciones del ingreso de sectores de la sociedad civil comprometidos con un proyecto popular, al interior del aparato educativo estatal, la consiguiente lucha por el poder y sus repercusiones políticas. El estudio del contenido propiamente técnico-educativo de esa disputa es apenas esbozado en el trabajo, constituyendo una de sus limitaciones más importantes.

2. Problema

Existen diversas interpretaciones acerca del proceso político-social y educativo vivido por el Uruguay en los últimos 30 años.

En su reciente trabajo "La democracia en Uruguay. Una perspectiva de interpretación", Germán W. Rama (1987) plantea que en la primera mitad del siglo se constituye en Uruguay una sociedad hiperintegrada, cuyo centro vital es el sistema político democrático. Esto impidió percibir conflictos y configurar identidades de clases y posteriormente trajo una resistencia al cambio y la carencia interna de proyectos. En las condiciones de crisis económica, los grupos sociales asaltan el Estado y se disputan el espacio vacío de proyecto en forma inorgánica, con meras reivindicaciones corporativas particulares. De ese modo, los Partidos Políticos Tradicionales y el sistema político en su conjunto entraron en crisis y fueron desplazados por la dictadura.

La educación jugaría un papel central en la producción de la sociedad hiperintegrada y, por lo tanto, en el conjunto del proceso.

Señala Rama que, en el Uruguay, "(...) el papel de la educación y de la movilidad social en la constitución de una identidad cultural colectiva, hicieron del sistema político el espacio social por excelencia. La definición fue la de ciudadanía política, representada por pluralidad de opciones partidarias, frente a la cual no se logró erigir la identidad de clase sino otra forma de derecho colectivo, la ciudadanía social" (Rama, 1987:11). Así, el sistema educativo sería responsable de la constitución del sistema político responsable de la constitución consensual de todos los problemas, configurando un circuito integrador de enorme repercusión.

La sacralización de esa identidad de nación democrática y su autoproclamación como una sociedad superior y feliz impide realizar la crítica de ese

* Ponencia presentada al XVII Congreso de ALAS, Montevideo, 2-6 de diciembre de 88.

** Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Humanidades y Ciencias; Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; Curso de Posgrado de la Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

modelo social y formular modelos alternativos (ibid: 11, 41, 62, 80, 110).

"(...) tras haber registrado un ciclo de transformaciones originales, el Uruguay se estanca tanto en lo económico como en lo imaginario colectivo durante casi dos décadas, en las cuales, a pesar de los síntomas de desagregación, conserva sus maneras de hacer, sentir y pensar estructuradas en la democracia (...)" (ibid: 11). Esto conduce a la hipótesis de la sociedad excesivamente integrada (ibid). "Su falta de cambio no puede explicarse por los factores externos (...) ni tampoco por un statu quo resultante de un empate de fuerzas con objetivos contrarios, sino por la profunda internalización de ciertos valores de convivencia por parte de los distintos actores, que impedía asumir los conflictos y tensiones de proyectos de innovación social necesarios para preservar precisamente esos valores" (ibid).

Esta sociedad se quiebra ante el impacto de profundas crisis económicas, propias de pequeño país dependiente y de la carencia interna de proyecto (ibid: 14). En estas condiciones el Estado se transforma en un mercado de la política (ibid: 86 y sig.).

Los sindicatos se orientaron hacia la defensa de derechos sociales e intereses corporativos y por lo tanto se encontraban lejos tanto de una formulación revolucionaria como de un proyecto orientado al desarrollo de una sociedad capitalista moderna (ibid: 137, ver también p.70, 88). El movimiento sindical levanta meras reivindicaciones particulares, sin concebir otro sistema que no fuera el democrático, ya ritual (ibid:90). Los trabajadores no asumían la crisis y sus causas como para definir orientaciones que la superaran, (...) pero sí mantenían sus reclamaciones sociales, estableciéndose una utopía rutinaria. Utopía, por irrealizable, rutinaria porque lleva a la repetición mecánica de lo mismo que se ha hecho siempre, sin advertir que ya no (Rodríguez, apud Rama, 1987:108).¹

En el movimiento sindical el discurso ideológico de los dirigentes está separado de la práctica de sus miembros (ibid:102), la masa asalariada elegía una dirigencia izquierdista mientras en las elecciones nacionales respaldaba mayoritariamente a los partidos tradicionales (ibid:100). El movimiento sindical pasó a asumir la representación de un colectivo que abarca grupos sociales no trabajadores (empresarios pequeños, estudiantes, jubilados, etc.). Este colectivo ya no puede ser un actor de clase social ni tener otra orientación que la defensa de los valores de un

sistema de distribución social. Su papel es así, el de una especie de populismo democrático que carece de representación en partido político, y que se define en cuanto formula demandas al Estado y no en cuanto se enfrenta a una clase social dominante (ibid:111).

Además del actor sindical, otros actores se destacan: las fuerzas que aspiraban a un modelo de ajuste y acumulación que era incompatible con la democracia, y, en el otro extremo, la alternativa subversiva, con un proyecto públicamente incierto pero con evidente adhesión mesocrática, que renegaba de las distintas formas tradicionales o izquierdistas de la política y descreía del sistema democrático (ibid:90).

Frente a esta falta de proyectos de transformación de la sociedad y al asedio corporativo o antidemocrático al Estado, los partidos políticos tradicionales y el conjunto del sistema político entran en crisis y son desplazados por la dictadura.

Rafael Bayce, tomando la tipología elaborada por Rama (1978), señala que en el Uruguay ocurre una sucesión de diversos estilos de desarrollo, de integración cultural, modernización social y tecnocrático, que se mezclan y confluyen hacia fines de la década del 60 (Bayce, 1986:6). Existe una adhesión muy fuerte de la población a esa mezcla de amortiguación cultural del conflicto, canalización modernizante del mismo e instrumentalidad de la educación para fines sociales e individuales (desarrollo, movilidad) (ibid). El ascenso social por la vía educacional y los valores cívico-democráticos inculcados por la escuela constituyen una creencia arraigada en las representaciones colectivas de raíces vareliana y batllista (Bayce, 1988:27,30). De este modo Bayce reafirma el papel integrador y de producción de consenso que Rama atribuye a la educación liberal uruguaya.

En la interpretación del período comprendido en los últimos treinta años, se encuentran versiones parcialmente coincidentes de otros analistas sociales. En particular, Rial (1984), señala la existencia de un vacío de poder previo a la dictadura y destaca la guerrilla izquierdista y las Fuerzas Armadas como actores principales.

Estudios del área de educación proporcionan una interpretación próxima a la de Rama y Bayce (Rodríguez y Da Silveira, 1985), y otros no realizan un análisis propiamente sociológico y político de la crisis política y educativa, aunque proporcionan elementos para su reconstrucción (Rodríguez de Artucio y otros, 1985; Bralich, 1987; CIEP, 1977; Traversoni y Piotti, 1984).

Tal vez se pueda hablar de una versión predominante sobre lo ocurrido en estos últimos 30 años. La educación tendría un papel constituyente de la sociedad democrática consensual, dificultando el desarrollo de la lucha de clases o por lo menos un

1 Debe ser señalado que la posición resumida anteriormente corresponde al pensamiento central del libro de Rama (1987). Sin embargo, el autor se contradice en una única oportunidad (ver p.101).

reconocimiento consciente de la misma. El sistema liberal democrático uruguayo se agotaría, dejando tras de sí una carencia (vacío) de proyectos y de poder que, en las condiciones de crisis económica, conduce a una confrontación estéril y a la dictadura.

Esta interpretación predominante, que resume el conjunto de formulaciones antes expuestas, tiene el mérito de enfatizar la relación entre educación y política, describiéndola, por momentos, de manera brillante. Sin embargo sería insuficiente para explicar el fenómeno en su conjunto y algunas de sus formas más notables de manifestación específica.

Estas interpretaciones, entre otras cosas, no explican las modificaciones sufridas en la forma del Estado, que ocurren no sólo en Uruguay, sino también en Brasil y los países del sur del continente, asumiendo características comunes. Esto haría suponer la existencia de una racionalidad mayor que merecería ser profundizada. Del mismo modo, son insuficientes para comprender la forma de dictadura terrorista que específicamente asume la transformación del Estado uruguayo, así como los problemas posteriores de gobernabilidad. Esta forma del Estado hace suponer la existencia de un tipo particular de crisis y la actuación de un adversario relativamente estructurado, cuestionándose lo afirmado en cuanto a la inexistencia de lucha de clases, de vacío de proyectos y de poder. Finalmente, la afirmación del papel exclusivamente reproductor y conservador de la educación, no explicaría suficientemente el proceso interno de agudización de conflictos, así como el rol efectivamente desempeñado por ésta en el proceso político. De un modo general, el problema de la valoración de la democracia y de la educación popular por parte de las clases subalternas, y de su significado político en términos de autonomía de clase en relación a la propuesta burguesa, se plantea como una necesidad de la investigación.

El estudio que aquí se presenta, parte de una apreciación hipotética que a continuación se resume.

A partir de mediados de la década de 1950, se iniciaría en el Uruguay la crisis estructural del régimen demo-liberal, es decir, de acuerdo a las orientaciones teórico-metodológicas de Pulantzas (1976), una crisis económica enlazada con una crisis político-ideológica en sentido propio (crisis política de modificación de la correlación de fuerzas; crisis del Estado, de las instituciones y del personal del Estado; crisis ideológica de legitimación y consenso). Esta crisis no se configuraría como situación revolucionaria, desembocando en la constitución de una nueva forma de Estado, la dictadura terrorista establecida en el país entre 1973 y 1984, y, posteriormente, en el intento de conformación y legitimación de una nueva forma de dominación burguesa vinculada a transformaciones estructurales y superestructurales orienta-

das por la propuesta neo-liberal y conservadora. debido a contradicciones propias del proyectos conservador y a las características de la lucha de clases en Uruguay, esta nueva forma de dominación no podría sustentarse plenamente en el consenso y en el juego institucional democrático, buscando formas de legitimación que tendrían como presupuesto la desmovilización popular y el condicionamiento ideológico-político de la conducta de los sectores sociales "irrecuperables" (ver Rico, 1988).

Este proceso se correspondería con determinaciones generales, relacionadas con las transformaciones del capitalismo monopolista en la segunda posguerra, y con la nueva etapa de la lucha de clases en el continente latinoamericano posterior a la Revolución Cubana.

Siguiendo la línea de reflexión de De Sierra (1987) y Cardozo (apud de Sierra, 1987:166), la explicación precisa del caso uruguayo tendría que ver, por un lado, con dificultades propias del régimen burgués liberal democrático para adaptarse a las nuevas exigencias del desarrollo del capitalismo monopolista, y por otro, con la constitución y desenvolvimiento de un movimiento popular crecientemente autónomo de la burguesía. Este movimiento, conformado por la alianza social y política de la clase obrera, importantes sectores de las capas medias, el estudiantado y la intelectualidad, se hizo portador de las tradiciones nacionales democráticas y elaboró un proyecto nacional de transformaciones sociales con un determinado nivel de estructuración. Sería precisamente el nivel de desarrollo de la lucha de clases el determinante específicamente político y el factor desencadenante, que lleva a que el bloqueo opuesto por el sistema social anterior haya dado lugar al régimen de dictadura terrorista (ver De Sierra, *ibid*: 166, 168).

Dado el papel históricamente desempeñado por la enseñanza pública en este país, como principal centro de organización de la cultura nacional, la enseñanza sería un punto neurálgico de esta disputa política y de su decisión.

En este período se superpondrían y acumularían, como una tradición viva, más de medio siglo de hegemonía del proyecto burgués liberal democrático en educación y la crisis definitiva del mismo. Un elemento decisivo de esa crisis, sería la irrupción de las fuerzas populares en el ámbito de la enseñanza y la paulatina elaboración de una propuesta que recoge y reúne una historia de luchas en la educación, que nace con el país. Otro elemento igualmente decisivo sería la elaboración de un proyecto autoritario (y luego, conservador) para el país y la educación. Este proyecto surgiría, a la vez, como respuesta al avance popular y como solución positiva, desde el punto de vista de la burguesía, a la crisis del liberalismo de-

mocrático en las condiciones del nuevo desarrollo del capitalismo monopolista.

Junto al proyecto popular y al proyecto autoritario, se plantearían otras propuestas alternativas al proyecto liberal democrático en crisis en la década del 60.

Una de ellas, sigue una orientación desarrollista. Se materializa en el plan de la C.I.D.E. y tiene manifestaciones muy claras en orientaciones estatales. Esta línea llega a configurar un proyecto nacional altamente elaborado, inclusive y, particularmente, en el área educativa (Min. de Instruc. Pública y Prev. Soc., 1965). La otra postura —proveniente de algunos sectores favorables al cambio social—, se expresaba en prácticas educativas que suponen una identificación indiferenciada de educación y política.

Sin embargo, aunque las propuestas alternativas en disputa serían, por lo menos, las cuatro antes citadas, no habrían jugado todas ellas el mismo nivel de protagonismo. En particular, la corriente desarrollista habría carecido de apoyo popular y naufragaría al interior de las propias clases y fracciones dominantes, donde triunfarían los sectores que elaboran y defienden el proyecto autoritario. La idea que aquí se sostiene hipotéticamente es que el antagonismo que da cuenta de los aspectos centrales y más durables del proceso de crisis tiene que ver con el enfrentamiento entre las fuerzas populares organizadas y los sectores sociales que acaban configurando el polo autoritario. En esta ponencia se prestará atención a esta contradicción fundamental. Sin embargo, sería de extremo interés, y enriquecería significativamente este estudio, el análisis contrapuesto de esas cuatro posturas esbozadas o relativamente elaboradas y de su destino histórico.

En el período en cuestión, entonces, se habría vivido en Uruguay una crisis estructural, una aguda lucha de clases orientada por proyectos societales antagónicos con determinado grado de elaboración. Debido a peculiaridades propias del país, la educación pública habría cumplido un papel político relevante, tal vez central, en ese proceso. El ámbito de la enseñanza, lejos de constituir un espacio exclusivamente reproductor, aparece como un lugar de profundas contradicciones. Sería posible considerar la idea de que el sistema educativo, centro fundamental del aparato estatal de en la producción de consenso y hábitos democrático-liberales, deja de cumplir su función, transformándose en lugar de confrontación del proyecto popular y del proyecto conservador, constituyendo, de ese modo, un aspecto crucial de esa crisis y de su solución.

3. Elementos para el análisis del papel político de la enseñanza en la crisis de los 60

Esta sección de la ponencia tiene como objetivo aportar algunos elementos, correspondientes al análisis de la década del 60, que fundamentan la afirmación sobre el carácter insuficiente de las interpretaciones existentes y justifican la necesidad de una investigación más detenida sobre el papel político de la educación pública en el Uruguay. Se realizará un esbozo de la visión que se tiene en esta primera fase de la investigación. El estado actual del estudio no permite un tratamiento adecuado de la información factual (la cual, a su vez, debe ser considerada insuficiente) y el establecimiento de las mediaciones que permitan una trama explicativa satisfactoria. La descripción no tiene, por lo tanto, carácter de prueba de las hipótesis y persigue el objetivo de reunir elementos, formular cuestiones y orientaciones de estudio.

La crisis uruguaya de los años 60 sería, como se ha señalado, una crisis estructural del modelo democrático liberal uruguayo.

Una peculiaridad marcante del desarrollo histórico de la sociedad burguesa uruguaya es la relación interna que guardan entre sí el Estado, la nación, el sistema político democrático y la educación.

A partir del último cuarto del siglo pasado, el Estado apoyándose en determinadas fuerzas sociales, crea la nación. En este proceso, la constitución del sistema estatal de educación bajo una orientación liberal democrática juega un papel decisivo. La reforma educativa implantada en el país a partir del proyecto de José Pedro Varela en 1877, constituiría un elemento fundacional de la nación y, al mismo tiempo, proporcionaría bases sólidas para la creación de un tipo de Estado excepcional en el contexto latinoamericano, el Estado Nacional burgués liberal democrático¹.

La escuela pública ha sido la primera experiencia de vida comunitario-democrática de nuestro pueblo y ha influido profundamente en la gesta de una

1 Se trata, naturalmente, de un estado burgués liberal democrático latinoamericano, en que el proyecto burgués se realiza bajo las grandes determinaciones de la dependencia del imperialismo y la ausencia de una transformación agraria radical. Sin embargo, la peculiar formación social uruguaya, con una determinada configuración de clases y un importante excedente productivo a principios de siglo, dará lugar a un proyecto burgués de democracia política que, aunque limitado y entrelazado con formas de dominación clientelísticas, originará un régimen singularmente estable en los marcos del continente. En el tránsito de la sociedad colonial y oligárquica a la nueva sociedad burguesa, la educación estatal cumpliría un papel fundacional.

conciencia nacional muy sensible a los valores de libertad y democracia (De Giorgi, 1970:10). El sistema educativo por su calidad y extensión configura la fisonomía nacional (Yáñez, 1970:33).

En consecuencia, educación y nación y educación y valores democráticos se identifican en el imaginario popular (Rama, 1987:25-6). Como dice Rodríguez: "En este país la unidad nacional se genera junto con el sistema educativo. Por lo general, en los países el sistema educativo es una consecuencia de la vida social y política. (...) Aquí se dio una contemporaneidad. Por lo tanto ocurre de modo natural, que desde entonces el pueblo de este país cuando siente amenazada la educación, lo que siente amenazado es el país. Y esto ocurre en el Uruguay. Esto es propio de este país" (Rodríguez, 197:18).

En la primera mitad del siglo la educación uruguaya se desarrolló en extensión y calidad. En 1930, el 76% de los niños ya estaban matriculados en enseñanza primaria. En 19950, Uruguay ocupa el primer lugar en América Latina por sus niveles de cobertura en primaria y, en 1960, el primer lugar por la cobertura alcanzada en los niveles primario y secundario (Bayce, 1985: 47-9,61).

En este período se vivió en Uruguay un proceso de autonomía técnica de la enseñanza en relación al poder político y de democratización de los órganos de gobierno de la educación. En 1908, la Universidad goza de una autonomía de hecho, y el movimiento universitario conquista la consagración legal del gobierno conjunto de docentes, egresados y estudiantes (éstos últimos representados por un egresado) a nivel de los Consejos de Facultad (Bralich, 1987:90-1). Ya en aquella época, años antes de la Reforma de Córdoba, sectores universitarios se proponen superar la orientación exclusivamente profesionalista de la enseñanza superior y producir una ciencia propia, nacional adaptada a las necesidades y a las peculiaridades del país (Vaz, 1957: 18-85). En 1935, enfrentando el proyecto de Universidad de la dictadura de Terra, los universitarios formulan su idea de la Universidad como "Poder educador", que reúne todos los organismos educativos y culturales del Estado en una entidad autónoma y cogobernada (Bralich, 1987:94).

En 1919 la Constitución de la República consagra la doctrina de la autonomía técnica de los Entes del Estado, entre ellos los entes de la enseñanza. Dentro de esa concepción varios entes docentes se van desgajando de la Universidad y se van creando otros nuevos: se creará el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal en 1918, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en 1935 y la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, institución dedicada a la enseñanza técnica) en 1942.

Paralelamente, y gracias a la larga lucha universitaria por la democratización del gobierno de la educación, luego continuada en los nuevos entes, se obtienen mecanismos de participación de docentes, estudiantes y egresados, legalmente establecidos (con la única excepción de Enseñanza Primaria, que tiene su Consejo elegido por el Poder Ejecutivo).¹

La enseñanza fue un pilar en el proceso de laicización, secularización y especialización según el cual el Estado se eleva a la categoría de representante democrático y supuestamente neutro del conjunto de la población. La función social de la educación tenía como centro la formación del ciudadano. El sistema educativo estatal se transformó en el principal agente de organización de la cultura nacional, promoviendo la imagen de igualdad y acción política de los ciudadanos legitimando el sistema político liberal-democrático como ámbito social por excelencia.

La realización de este proyecto democrático liberal contó con la participación activa de las capas medias y populares. Estas se apropiaron de aquellos valores desde el inicio mismo de la Reforma Educativa varelana, buscando llevarlos hasta su últimas consecuencias. Posteriores investigaciones podrán mostrar los límites estructurales que el régimen burgués uruguayo establecía a la efectiva realización de los ideales proclamados, definiendo también con mayor precisión el virtual contenido de clase, propio y no burgués, de esas luchas populares, así como el papel de estas en la realización del modelo educativo burgués.

A mediados de la década de 1950, este floreciente modelo social y educativo ingresará a una profunda crisis.

Desde 1955, el Uruguay vive un fenómeno nuevo, inexistente desde 1870: el estancamiento de la producción en todos sus rubros. Recién a partir de 1974 surgen algunos indicios de recuperación económica (Macadar, 1982; Finch, 1980).

Sería posible decir que se superponen, por un lado, la crisis del sistema económico tradicional, en

1 Desde su creación y hasta 1973, el Consejo de Secundaria estaba integrado por seis miembros, de los cuales tres eran designados por el orden docente y el de UTU por diez miembros, dos de ellos designados por los docentes. En 1947, la lucha de los profesores de secundaria conquista la creación de la Asamblea Nacional de Docentes, organismo legal permanente de carácter asesor del Consejo en asuntos técnico-docentes. Desde sus inicios, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que forma docentes para enseñanza secundaria, posee una Comisión Asesora de la Dirección integrada por delegados de docentes, egresados y estudiantes. En 1958 la Universidad obtiene la ampliación y la consagración del cogobierno en la Ley Orgánica. En 1959 se modifica la Comisión Asesora del IPA estableciéndose una mayor representación de egresados y estudiantes.

alguna medida determinada por sus propias contradicciones (Faroppa, 1969; Instituto de Economía, 1969), por otro, el hecho de que el tipo de acumulación capitalista uruguayo constituía un obstáculo para su inserción rápida en la nueva dinámica del capitalismo internacional (De Sierra, 1987:166) y, finalmente, los efectos de la política económica posterior a 1959 que ya se orientaba a una transformación global de la economía atendiendo a los nuevos lineamientos del capital monopolista internacional.

Vinculada a esta crisis y transformación económica, en la década del 60 se desarrollaría una profunda crisis política, del Estado e ideológica.

La crisis política tendría el cambio en la correlación de fuerzas como punto central de su definición. El antiguo "bloque en el poder" que, de un modo general, reunía al conjunto de las fracciones burguesas bajo la hegemonía de la propuesta batllista industrializadora, teniendo como clases apoyo a las capas medias, la pequeño burguesía e importantes sectores de asalariados, se quiebra y modifica por el surgimiento de nuevos alineamientos de clase.

Al nivel de las diversas fracciones burguesas, la crisis económica y el pasaje paulatino a políticas económicas fondomonetaristas refuerzan el poder económico del sector agroexportador y de los sectores monopólicos directamente ligados al capital extranjero. Pero este desplazamiento de sectores dominantes económicamente no logra traducirse en forma eficaz en la escena política, produciendo, hacia mediados y fines de la década de 1960, una crisis de representación de estos sectores en los partidos tradicionales, así como la búsqueda de nuevos canales políticos de representación directa en el gobierno e intentos de creación de una fuerza político-cívica militar de tipo fascizante (De Sierra, s/f: 17, 18; 1985:26).¹

Pero no sería posible captar con nitidez la profundidad y el perfil específico de la crisis estructural si se lleva exclusivamente en cuenta el nivel de contradicciones al interior de las clases dominantes. La modificación de la correlación de fuerzas y su expresión política, estatal e ideológica tendría, en la constitución del bloque popular, un elemento esencial. Debido a las características de la discusión que se está desarrollando en este estudio, se dedicará a este aspecto una atención mayor.

Bajo el efecto del cierre estructural de reproducción del régimen demo-liberal de "bienestar social" y de nuevas formas de elaboración de la estrategia política por parte de sectores de la izquierda, desde fines de la década del 50 el Uruguay asistiría al proceso de constitución de un polo popular de masas crecientemente autónomo de la burguesía.

El movimiento obrero uruguayo ya poseía ciertas peculiaridades, quizás la más importante el hecho de que la mayoría de los sindicatos y centrales obreras mantuviera su autonomía en relación a las patronales y al batllismo. Asimismo se nutría de una antigua tradición internacionalista de clase, que sería, en algunos períodos, un puente, aunque no orgánico, con el estudiantado y la intelectualidad (Rodríguez, 1980). La enseñanza igualmente tenía, como ya se ha señalado, una rica tradición autónoma y democrática. Durante el período de la dictadura de Terra y de la segunda guerra mundial, se constituyó un amplio movimiento antifascista y democrático que fue posteriormente desarticulado con la "guerra fría" y rehegemonizado por el segundo batllismo.

Pero es a partir de fines de la década de 50 que se puede ubicar el momento de inflexión que da lugar a un proceso ininterrumpido de acumulación de experiencias y de fuerzas populares.

La lucha por la Ley Orgánica de la Universidad, conquistada en 1958, y la solidaridad con la Revolución Cubana reuniría en un único crisol a obreros, estudiantes, intelectuales e importantes sectores de las capas medias.

La Ley Orgánica reafirma el principio de cogobierno y autonomía universitaria frente a los poderes del Estado y contiene una nueva definición de la función social de la Universidad como productora de ciencia y cultura al servicio de las mayorías populares. De acuerdo con una antigua tradición, la Universidad busca superar su orientación profesionalista ampliando sus objetivos más allá de los límites de una función reproductora del sistema social vigente. Se propone realizar una investigación que obedezca a las necesidades nacionales y crear una producción científica propia, que recoja los más altos niveles de la ciencia internacional y, al mismo tiempo, mantenga su independencia y autonomía.

La lucha estudiantil por la aprobación de la Ley Orgánica concita el apoyo espontáneo de los más diversos sectores de la población, que comenzaban a sentir los efectos de la crisis económica y expresaban de ese modo su descontento (Rama, *ibid*: 95). El movimiento obrero, que se encontraba movilizado en torno a reivindicaciones propias, incorpora las demandas estudiantiles. Obreros y estudiantes se encontraron en dos manifestaciones multitudinarias bajo el lema "Por leyes urgentes para la Universidad

¹ En este proceso estructural de desplazamiento económico y luego político de las antiguas fracciones dominantes, que culminará con la definitiva derrota de los sectores batllistas y desarrollistas en el período 1967-1973, tal vez deban buscarse las razones del fracaso del proyecto desarrollista en Uruguay

y el pueblo trabajador. Contra la demagogia y la represión”, donde se forjará la consigna histórica de “Obreros y estudiantes, unidos y adelante” (Rodríguez de Artucio, 1985:42). Toda una generación juvenil se educará en esta relación con el movimiento obrero y asegurará la continuidad de su experiencia a las siguientes, formadas en la solidaridad con la Revolución Cubana.

Ya a fines de la década de 50, el cambio de la correlación de fuerzas se expresa en las primeras manifestaciones de crisis política. Y en esta, se evidencia el peso específico de la problemática de la enseñanza. “La conjunta movilización de trabajadores y estudiantes en apoyo de sus reclamos fue de los acontecimientos más trascendentes en el mes previo a las elecciones, y si bien el partido de gobierno finalizó aprobando todas esas iniciativas, su popularidad quedó excepcionalmente disminuida” (D. Elfa, 1982: 103). El Partido Colorado perderá las elecciones de 1959, luego de más de medio siglo de dominación indiscutida, triunfando el otro partido tradicional, el Partido Nacional. Ocho años después, marcando su descontento frente a la política fondometarista de los nacionalistas, el electorado oscilará nuevamente, dando el triunfo a los colorados, poniendo en evidencia el comienzo de una crisis de representación de los Partidos Tradicionales.

Por su lado, la clase obrera iniciará un proceso sostenido de unificación, que culminará con la constitución de la Central Unica de Trabajadores (CNT), en 1966. Este proceso se da en el marco más amplio de un nuevo momento de formación del bloque popular. El acontecimiento inicial más significativo es el Congreso del Pueblo del año 1965. Este Congreso reúne representantes de organizaciones sindicales, de jubilados y pensionistas, de estudiantes, de universitarios, de profesionales, de docentes, de artesanos, de campesinos y pequeños productores de la ciudad y del campo, trabajadores del arte, la cultura y la enseñanza (PIT-CNT, 1985: 15,17). El programa del Congreso del Pueblo incluye la Reforma Agraria que erradique el latifundio y cree condiciones para el desarrollo de la mediana y pequeña producción, la Reforma Industrial que promueva el pleno empleo y el desarrollo investigativo y tecnológico, la Nacionalización del Comercio Exterior y de la Banca, el desenvolvimiento productivo de los Entes del Estado, así como la exigencia de una educación popular, democrática y de mejor calidad (ibid: 18-36).

En el año 1966 se realiza el Congreso de Unificación Sindical constituyéndose la CNT en una Central única, resolviéndose apoyar el Programa del Congreso del Pueblo (ibid: 66). La Central reúne el conjunto de los asalariados sindicalizados, incluyendo los importantes sectores medios de la administra-

ción estatal y de la enseñanza; mantiene relaciones con las organizaciones de pequeños productores rurales y con el movimiento estudiantil. Como dice De Sierra: “Este organismo tendrá un papel protagónico en la esfera social y política, por lo menos hasta 1973, y jugará para ciertos sectores un papel supletorio de un partido con base obrera y suficiente implantación como para convertirse en alternativa real al bloque burgués en crisis” (De Sierra, s/f: 19).

En la misma dirección evalúa Landinelli la estrategia y el programa de la CNT en éste período. La CNT promovió una táctica de lucha en la que confluyen una serie de objetivos destinados a posibilitar la derrota de la política del gobierno. Se trataba de movilizar a los trabajadores en torno a sus reivindicaciones específicas, inscribiendo esa lucha en una perspectiva clasista mediante el levantamiento de un programa de soluciones nacionales (Landinelli, 1988:61). El proceso general de las luchas fue adquiriendo progresivamente un carácter político. La Central condujo las luchas en esa dirección, siendo explícito el reconocimiento de la existencia de dos proyectos de país enfrentados: el de la CNT y del movimiento popular y el del FMI, la oligarquía y el imperialismo (ibid: 21-4).

El poder y la organización del movimiento obrero alcanzó un determinado nivel en la época. Se multiplican los conflictos laborales, los movimientos huelguísticos y las ocupaciones, tanto en el sector privado como en el estatal. “Este fenómeno tuvo una expresión extrema en los conflictos entre sindicatos y empresarios, expresado en el creciente poder que aquellos fueron adquiriendo en relación con el control efectivo en el proceso de trabajo de las empresas productivas y de servicios” (De Sierra, 1987: 169). A comienzos de la década del 70, la Central llegó a cubrir la ciudad de Montevideo con una red de mesas zonales donde se integraban las instituciones y organismos del barrio: las fábricas, escuelas, liceos, parroquias, clubes sociales, las Facultades del barrios, comisiones vecinales, de padres de alumnos, etc.

El tema de la enseñanza y la cultura jugará un papel unificador importante en todo este proceso, culminando en el Congreso de la Educación y la Cultura de 1970.

En el período 1968-70, la problemática de la educación, así como en 1958, se transforma en una cuestión nacional. El año 68 es un año de acumulación de todos los índices de crisis a nivel educativo, iniciándose una nueva etapa en la historia de la enseñanza uruguaya.

Los años 1967-1968 son el punto de quiebre de una tendencia secular de crecimiento de los rubros asignados a la educación. Como parte de una nueva política oficial, que ya esbozaría un nuevo proyecto social y educativo, a partir de 1968, decrece el por-

centaje destinado en el Presupuesto Nacional y disminuye la proporción de los recursos de la enseñanza estatal en relación al Producto Bruto Interno (Bayce, 1986:6). La cobertura de Primaria crece hasta el año 1969, en que el 96% de los niños están matriculados en la escuela y decrece luego hasta 1980, en que llega a ser inferior a la de 1950. La cobertura de Secundaria se deteriora a partir de 1972, la de la enseñanza técnica a partir de 1969 (Bayce, 1985: 47-59). Este comportamiento es excepcional en el mundo. Muestra un deterioro dramático de lo que fuera el orgullo de este país.

En el marco de un acelerado proceso inflacionario, el año 1968 comienza con movilizaciones estudiantiles y docentes por reivindicaciones puntuales: contra el aumento del precio del transporte urbano, por salario, pago de las deudas del Poder Ejecutivo en relación a los entes de enseñanza. La respuesta a esta movilización, así como a la que contemporáneamente realizaban los obreros, es una creciente represión que culmina con el decreto de Medidas de Seguridad (Estado de Sitio) y el baleamiento y la muerte del estudiante Liber Arce el 14 de agosto.

En el transcurso de ese proceso, los aspectos más destacados de la segunda mitad del año son la intensa represión, que cobra nuevas víctimas estudiantiles y obreras, el conflicto entre poderes del Estado (Universidad y Poder Ejecutivo, Enseñanza Secundaria y Senado) y el estrechamiento de vínculos del movimiento de la enseñanza con las luchas obreras. Nace entonces un programa conjunto donde se acentúa el carácter político y programático de las reivindicaciones, entre las que se destaca como tema prioritario la defensa de las libertades democráticas (Landinelli, 1988: 62).

Tal vez el fenómeno más impactante haya sido la muerte de los estudiantes. Este hecho se da en el marco de varios meses de gran agitación estudiantil y de diversas modalidades de violenta represión (balacera, gases lacrimógenos, cierre por decreto acompañado por cerco militar de diversos centros de estudio de enseñanza media y superior, etc.). El 14 de agosto muere Liber Arce, sus restos son velados en la Universidad y el sepelio motivó una de las concentraciones populares más cuantiosas de la época — más de 200.000 personas —, pese a que las autoridades prohibieron a los medios de comunicación informar sobre el deceso y los homenajes póstumos (Landinelli, *ibid*: 46). El 18 de setiembre la policía reprime una manifestación usando por primera vez escopetas de perdigones. Dos días después dos jóvenes, Susana Pintos y Hugo de los Santos, que intentaban salvar la vida de un compañero herido en la manifestación frente a la Universidad, son baleados con perdigones y mueren poco después, debido al cerco policial que impide su pronta atención y a la

dificultad por extraer la gran cantidad de perdigones que había en sus cuerpos. Ese mismo día hubo más de 80 jóvenes lesionados por perdigones de manera irreparable (*ibid*). Estos episodios conmovieron profundamente al país. El Uruguay nunca había vivido algo similar en toda su historia. Como se decía en la época, "el viejo Uruguay ha muerto".

Al mismo tiempo, comienza un conflicto institucional entre la Universidad y el Poder Ejecutivo que, así como otros elementos que aquí se están aportando, caracterizaría las formas específicamente estatales que asume la crisis.

El hostigamiento presupuestal y la represión por parte del Poder Ejecutivo fueron respondidos por la Universidad en tanto institución. La Universidad se involucró como tal, por resoluciones de sus órganos de gobierno autónomos y cogobernados, en las luchas estudiantiles y docentes, en el reconocimiento de sus mártires, en la defensa de las libertades democráticas. El conflicto institucional tuvo diversas alternativas, tal vez más agudas en el mes de agosto de 1968. Un ejemplo ilustrativo es lo ocurrido los días 9 y 10 de agosto. En la madrugada del viernes 9, el Ministro del Interior, con la venia presidencial, dispuso el allanamiento de varios locales universitarios sin orden ni presencia judicial y con personal armado a guerra. El 10 de agosto, mientras el Consejo Directivo Central (C.D.C.) de la Universidad declara incompatibles el ejercicio de la docencia con la calidad de miembro actual del Poder Ejecutivo (Landinelli, 1988:43), el Poder Ejecutivo solicita al Senado la venia correspondiente para proceder a la destitución del C.D.C. (*ibid*: 41).

En este mismo año de 1968, se produce en la Enseñanza Secundaria un hecho significativo dentro de este movimiento general de modificación de la correlación de fuerzas, crisis política, del Estado e ideológica. Como ya se ha dicho, la Enseñanza Secundaria desde su constitución como Ente Autónomo en el año 1935, estaba dirigida por un Consejo integrado por seis miembros, tres de los cuales eran elegidos por el profesorado del ente. Debido a la debilidad del gremio docente, los delegados actuaban a título personal o, inclusive, eran instrumento de clientelismo político de los Partidos Tradicionales, contribuyendo a transformar al ente en un aparato burocrático más de asignación de puestos y promociones a la clientela política, al margen de los criterios técnicos (Faraone, 1987:91-4). En la década de 60, el movimiento docente adquiere un nuevo nivel de organización gremial. En 1968, produciendo un corte con toda la tradición anterior de elección de miembros al Consejo, la Federación Nacional de Profesores presenta por primera vez una opción de carácter gremial a las elecciones de consejeros y la lista correspondiente resultó triunfante (Silva Reher-

man, 1971: 28). El profesor elegido debía ser presidente del cuerpo y Director General de Secundaria. Frente a este hecho inédito, se producen los más diversos movimientos de transacción resultando electo por el Consejo el Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla. Se suceden entonces diversos episodios, en torno de la resistencia y finalmente la negativa del Senado al otorgamiento de la venia para la designación del Director electo de Secundaria (Ibid: 29).

A lo largo de los años 68-69 el movimiento gremial del profesorado de Secundaria se centró en torno a dos puntos conflictuales: el nombramiento de Rodríguez Zorrilla, lucha que asumió el carácter de una batalla por la autonomía uniendo a los más amplios sectores, incluyendo al propio Consejo de E. Secundaria como institución y a aquellos que habían votado otras candidaturas, y el problema presupuestal, referido principalmente al pago de las deudas que mantenía el Poder Ejecutivo con el ente y que dificultaban su funcionamiento normal (Ares Pons, 1971:7; Silva Rehernan, ibid: 39).

En esa atmósfera enrarecida del año 1968, el Ejecutivo envía al Parlamento un Proyecto supuestamente de Coordinación de la Enseñanza que proponía la creación de un organismo centralizado, llamado COSUPEN, con un Director designado por el Ejecutivo. Revirtiendo todo el proceso histórico anterior, en nombre de la coordinación se intentaba cercenar la autonomía de la enseñanza poniéndola bajo la tutela del poder político.

El 12 de febrero de 1970, desconociendo definitivamente el principio de autonomía de los entes docentes y estableciendo una nueva forma de relaciones estatales, el Poder Ejecutivo decreta la Intervención de la Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo. La policía comienza a actuar junto a la Interventora. Esta situación se agrava culminando en la orden de clausura de todos los cursos de enseñanza secundaria pública y privada de Montevideo por el período de 4 meses (Rodríguez de Artucio, ibid: 44).

Ante esta situación, la respuesta de los gremios de profesores y estudiantes es continuar los cursos, medida igualmente modificadora de las formas estatales establecidas. Nacen así los liceos populares, los cuales funcionaron en parroquias, locales sindicales y universitarios, clubes, casas de familia, etc. Alrededor de 7.000 a 10.000 alumnos asistieron a estos cursos. El cogobierno ejercido por profesores, estudiantes y padres significó una experiencia nueva. En esas condiciones adquirió magnitudes y contenidos sin precedentes el movimiento de padres de alumnos. Se formaron las Comisiones de padres de alumnos de Enseñanza Secundaria y una Coordinadora Departamental de éstas (COPEDALES).

El año 1970 es un año de auge de luchas obreras y populares ubicándose en su centro la lucha contra la intervención de la enseñanza media, la cual culmina con la derrota política de la interventora, que evidenció su incapacidad y fracasó en la conducción del ente (Turiansky, 1973:163).

Tal vez se pueda establecer como punto culminante de este período de 1968-1970 la realización del Congreso Nacional de la Educación y la Cultura y del II Congreso de la CNT en 1970. En ambos congresos se busca dar respuesta a los problemas educativos más candentes expresándose la necesidad de una reelaboración crítica de las etapas vividas, transformando la educación en un poderoso factor de cambio social (Resoluciones del Congreso de la Educación y de la Cultura, 1970:5).

El movimiento obrero y la universidad como institución, así como el conjunto de las fuerzas sociales que integran el bloque popular, toman el tema de la enseñanza como parte sustancial de un programa nacional de soluciones. El congreso de la Educación y Cultura reunirá a las autoridades de la Universidad y la Enseñanza Secundaria (esta última recientemente intervenida), la intelectualidad nacional, el movimiento estudiantil y docente y la Central Obrera. Las ponencias presentadas al Congreso por parte del Ing. Maggiolo, Rector de la Universidad, y por la CNT, contendrán elementos expresivos del grado de elaboración del proyecto educativo popular.

En su intervención, el Rector Maggiolo denuncia la asfixia económica a que estaba sometida la Universidad, situación que comprometía el cumplimiento de sus fines y afectaba dramáticamente las posibilidades de desarrollo de la juventud. Al expresar su opinión sobre el papel social de la Universidad y sobre la forma específica en que esta lo cumple, el Ing. Maggiolo destaca la búsqueda de la independencia cultural y técnica y la necesidad de un compromiso moral con las mayorías populares y el cambio de la sociedad uruguaya. Dice Maggiolo: "La Universidad debe estar comprometida con el propósito de cambio de la sociedad uruguaya, y para hacer posible este propósito, nada más urgente que considerar la situación de dependencia cultural y económica que el país, con todas las naciones latinoamericanas, vive respecto de las naciones desarrolladas" (Maggiolo, 1970:16) "El profesional y el científico no deben ser hombres cuyo saber se enajene al mejor postor, sino que deben ser conscientes que por encima del interés particular de las minorías dominantes a los que ellos pueden alienar sus conocimientos con el fin de llegar a acceder a sus privilegios, existe una gran masa desvalida, injustamente relegada, que es a quienes ellos efectivamente se deben" (ibid).

De ese modo, Maggiolo, dando continuidad a una tradición de más de medio siglo, reafirma y redefine el nuevo papel social y político de la Universidad, que no se corresponde al papel reproductor que las clases dominantes le atribuyen, buscando formar a los jóvenes en una nueva concepción moral e intelectual. Según Maggiolo, la Universidad debe cumplir esta nueva función de una manera específica, formando "(...) científicos y profesionales capaces de encarar autónomamente las amplias tareas del cambio que el país necesita. (...) Debemos tener hombres con formación, medios y dominio del método científico capaces de realizar por sí mismos esta tarea, tomando del saber universal lo que es aplicable a nuestra realidad y adaptándolo a nuestras necesidades, llegando a ser capaces de crear los conocimientos necesarios, cuando el existente no es suficiente o no se adapta a los problemas particulares que la región puede plantearnos" (ibid).

Tal vez sea posible afirmar que la ponencia elevada al Congreso de la Educación y la Cultura por parte de la Central Obrera contiene definiciones de autonomía y laicidad de la enseñanza que comportan un alto nivel de independencia frente a las concepciones liberales burguesas, extremo que no aparece en otros documentos de la época.

Como se ha señalado anteriormente, la concepción dominante respecto a la autonomía de los Entes Estatales y, entre ellos, los de la enseñanza, tiene profundas raíces en la historia nacional. Así como sucede con la concepción de laicidad bajo el batllismo, ésta se encuentra vinculada con la secularización del Estado y la especialización declaradamente "neutra" de sus servicios. Tal como lo señala Grompone, la base teórica de sustentación de la concepción autonómica de los Entes Estatales, "(...) radica en el aspecto técnico; los entes de la enseñanza cumplen un fin específica que es la cultura (...). En la medida en que ese cometido sea aceptado y encarado con total responsabilidad, el órgano docente será verdaderamente autónomo" (Rodríguez Zorrilla y Sosa, 1970:11). Esta idea fue ampliamente incorporada y se convirtió en sentido común de los docentes. Sin embargo, en su accionar concreto los docentes evidenciaban un cuestionamiento tácito de ese concepto y un enriquecimiento del mismo. El movimiento docente y estudiantil luchó por ganar espacios cada vez mayores en los órganos de dirección de la enseñanza y por obtener garantías de real autonomía. En esa lucha conquistó un espacio significativo en la orientación de la enseñanza a medida que madura el movimiento sindical que los agrupa y que este se relaciona estrechamente con el movimiento obrero. En función de lo expuesto anteriormente, sería necesario pensar si esa lucha por autonomía de gobierno no es una lucha de tipo política, hegemónica, de

concepciones diferentes sobre lo que debe ser la enseñanza, aspecto completamente camuflado por la idea exclusivamente técnica y supuestamente neutra de la autonomía.

La ponencia formulada por la CNT explicita esta situación que, en general, no era conscientemente reconocida por el movimiento. Allí se señala que "(...) la enseñanza por la enseñanza en sí no tiene sentido (...) (CNT, 1970:25) y tiene que ver con lo técnico funcional (...)" (ibid:26) "(...) los organismos de enseñanza si bien tienen que tratar en obtener el más alto nivel de eficiencia, el más alto nivel de contemporaneidad en cuanto a la enseñanza impartida y la asimilación de los últimos adelantos de la ciencia y de la técnica para poderlos transmitir en las mejores condiciones a los educandos, al mismo tiempo no cumpliría totalmente su misión si no estuvieran directamente mezclados en el cauce común del estudio de los problemas que tienen que ver con nuestro país y por consiguiente entonces comprometidos en la lucha por la solución de los mismos" (ibid:25). Y señala como objetivo primordial de la educación y de la investigación, el estudio del programa de soluciones de la Central Obrera: "La Convención Nacional de Trabajadores tiene su programa, programa de soluciones nacionales; debemos ver como ese programa puede ser también el programa común de todas las fuerzas de la enseñanza, como los organismos de la enseñanza y particularmente la Universidad pueden profundizar el estudio de las cuestiones programáticas planteadas, tomar como temas concretos de investigación en sus aulas y en sus laboratorios problemas cruciales de la realidad nacional y actúan entonces como impulsores de las transformaciones" (ibid:26). El concepto de autonomía gana, entonces, la significación de hacer factible "(...) la posibilidad de actuar libremente en función de los intereses supremos de nuestro pueblo (...)", requerimiento que es común "(...) a los logros de una mejor capacidad técnica" (ibid).

El conjunto de apreciaciones realizadas en este capítulo de la ponencia permitiría realizar una evaluación inicial de carácter hipotético sobre el papel de la enseñanza en la crisis estructural que habría vivido el Uruguay en la década del 60, así como el contenido de la lucha de clases y la existencia o no de proyectos sociales relativamente elaborados.

Sería posible decir que ocurrió en el período una modificación de la correlación de fuerzas. Del antiguo "bloqueo en el poder" batllista se separan fracciones de la burguesía y sectores enteros de las clases apoyo y subordinadas. Las capas medias y la pequeña burguesía, la intelectualidad, los estudiantes, emergen como fuerzas sociales efectivas. Sectores enteros del aparato estatal en tanto personal del Estado (bancarios, entes públicos estatales, enseñanza) y en tanto

instituciones (Universidad, Consejos de Enseñanza) entran en contradicción formal con el poder político, apartándose de sus funciones de dominación. Este conjunto de fuerzas, en diverso grado y en diferentes momentos, se alinean conscientemente o de hecho con el bloque popular donde la clase obrera sería el elemento central de dirección política. Tal como señala De Sierra, lo ocurrido a nivel de la intelectualidad es de extrema significación. Dice De Sierra: "Dentro de este proceso de estrechamiento de las bases de sustentación del sistema tradicional de dominación del bloque burgués, debe señalarse un fenómeno de gran importancia y casi único en América Latina con esas características tan masivas. No referimos al alejamiento de los intelectuales pequeños burgueses respecto a la ideología dominante y su paulatino tránsito, desde una actitud de neutralidad hacia los dos polos del conflicto social, hasta una actitud cada vez más comprometida con los intereses generales del campo popular. En un período de menos de 10 años los sectores burgueses pierden la capacidad tradicional de cooptar sus intelectuales tradiciones lo que representa un handicap fundamental para todo el sistema de dominación, y es aún mucho más grave para un sistema de dominación hegemónica, y, por lo tanto, "pacífico, como el que existía en el Uruguay" (De Sierra, s/f: 18-9).

El sistema política y los partidos tradicionales como circuitos integradores y antiguos ejes de representación y de solución de los problemas, deja de funcionar. Hubo un desplazamiento paulatino pero continuo de los espacios en los cuales se procesaba la política, resultando obsoletos los canales tradicionales e institucionales de los partidos, actuando los grupos sociales organizados en forma directa y sin su intermediación. El conjunto de las actividades sociales y culturales fueron adoptando un carácter directamente político (De Sierra, 1987: 168-9).

El cambio en la correlación de fuerzas también se expresó, a nivel de la crisis política, en la formación de un nuevo partido en 1971, el Frente Amplio. Es éste un movimiento político que reúne personalidades de la cultura, militares progresistas, sectores apartados de los Partidos Tradicionales, los Partidos Socialista y Comunista y el Partido Demócrata Cristiano. Este Frente, por su composición y por su programa antiimperialista y de reformas profundas, que contiene acuerdos de tipo estratégico y no sólo táctico, era un fenómeno único en América Latina. En las elecciones realizadas ese mismo año obtiene el 20% del electorado en el país y el 30% en la capital, poniendo en evidencia la crisis del histórico bi-partidismo uruguayo. Sin duda, esta votación del Frente, tal como lo señala Rama (1987: 100), indica una importante desproporción entre el movimiento sindical y popular y su expresión política. Precisa-

mente, tanto la creación del Frente, con las características antes anotadas, como su volumen electoral, son datos fundamentales para la evaluación de la profundidad y calidad de la crisis política de los 60).

Otro elemento particularmente significativo de la crisis política es la formación del Movimiento de Liberación Nacional (MLN-Tupamaros), que gana importante adhesión dentro de las capas medias radicalizadas. Mediante el empleo de metodología propias de la guerrilla urbana, este movimiento contribuyó de manera decisiva al agravamiento de la crisis política y a la justificación de un cambio en la forma del Estado, evidenciando el grado de agudización del conflicto político.

Una parte sustancial de la crisis del Estado en la década del 60 estaría constituida por el hecho de que sectores importantes del aparato estatal, entre los que se destaca especialmente el aparato educativo, son ocupados por la sociedad civil, pero no por una sociedad civil desarticulada y sin dirección, sino por las capas medias asalariadas que constituían el personal del Estado y que en todo ese proceso se habían aproximado al bloque popular o lo integraban formalmente.

Este hecho estaría estrechamente conectado con la profunda alteración de las relaciones entre los aparatos del Estado, que anteriormente eran relaciones de independencia, igualdad y equilibrio de poderes. Como respuesta a esa ocupación de fracciones del Estado por parte de sectores organizados como sociedad civil, pero también como parte de las necesarias modificaciones de la forma del Estado a los efectos de adecuarlo a los cambios de las relaciones sociales implícitas en el nuevo proyecto burgués, determinados aparatos del Estado pretenden dominar sobre otros, algunos aparatos asumen nuevas funciones y poder decisivo (notoriamente las Fuerzas Armadas). A nivel constitucional (Constitución de 1966) y a nivel de proyecto aún no realizado (CO-SUPEN), se plantea la centralización y el desarrollo de mecanismos que posibiliten un gobierno real y directo de los organismos estatales, en particular los de la enseñanza, por parte del Poder Ejecutivo. Todas estas tentativas de adaptación de la forma del Estado a los nuevos requerimientos de la lucha de clases fueron, en la época, insuficientes. Entonces, por ejemplo, hubo servicios como los de la enseñanza que tuvieron que ser clausurados ante la imposibilidad de mantener un control efectivo sobre ellos. Durante los años previos al golpe de Estado, se gobierna por decreto en el marco de excepcionales "medidas de seguridad", las cuales suspendían las garantías constitucionales y los derechos civiles. La represión física se transforma en norma, sucediéndose las detenciones, los heridos, las muertes. La crisis del Estado desemboca en una modificación cualita-

tiva de la forma del mismo bajo la dictadura terrorista de los años 1973–1984.

La crisis de la educación no constituiría cualquier parte de la crisis estructural. El aparato estatal educativo, que sintetizaba en su seno la historia nacional, conteniendo el vínculo interno entre Estado, nación, sistema democrático y educación, se ve conmovido y amenazado, poniendo en cuestión la identidad nacional. Ante la crisis irreversible del modelo educativo demo-liberal, se plantearía la interrogante de en qué sentido se iba a reorientar esa identidad, colocándose en primer plano el problema de la orientación política del aparato educativo y por lo tanto del poder, de la forma y el contenido de su gobierno. Por las peculiaridades del desarrollo de la educación en el Uruguay, la crisis ideológica de legitimación de un régimen burgués, como el uruguayo, apoyado en el consenso, ocupando por lo mismo un lugar estratégico en la producción de la crisis estructural. El aparato educativo, en las condiciones analizadas, habría dejado de cumplir su función específicamente ideológica de dominación de las clases subordinadas, de creación y sustento del sistema político democrático burgués como ámbito social por excelencia. Por el contrario, este aparato tan extenso y básico para la constitución de las relaciones sociales se vinculaba crecientemente a otras perspectivas societales. Esto ocurría con diferencias importantes, según los niveles de la enseñanza. En algunos casos, el conflicto era declarado, llegando a una verdadera ruptura, en otros, como enseñanza primaria, la influencia del papel legitimador y generador de consenso, era mayor.

Estas consideraciones sobre la crisis estructural que habría vivido el Uruguay en la década del 60, sobre el papel de la enseñanza en la misma y sobre el rol contradictorio del aparato educativo, estarían subordinadas a una apreciación del contenido de dicha crisis determinado por el grado de elaboración de los proyectos alternativos.

Las versiones predominantes de la crisis, como se ha señalado anteriormente, estiman que ésta se produce por un enfrentamiento estéril, un asedio al Estado, una resistencia al cambio, la búsqueda del paraíso perdido, la lucha por reivindicaciones puntuales corporativas y distributivistas, la “utopía rutinaria”, el carácter defensivo y ritual de la lucha por la democracia. Esas afirmaciones reflejan parte de la realidad, sobre todo si se considera válida la idea de que los proyectos alternativos para una salida de la crisis se encontraban en un determinado nivel de elaboración.

Sería posible considerar que tanto el bloque popular como el nuevo “bloque en el poder” poseen una elaboración inicial de sus proyectos y un cuerpo teórico doctrinario insuficientemente estructurado.

Habría un abismo entre éstos y el elevado nivel de coherencia del proyecto demo-liberal. Sobre todo, los proyectos alternativos fueron constituyéndose en el marco de demandas y urgencias concretas de la lucha de clases. Contienen ambigüedades, son desparejos y mantienen en muchos aspectos, una relación de subordinación ideológica al marco teórico demo-liberal.

Pero, en base a la compleja y variada caracterización inicial que se ha hecho de la década de 60, no sería posible afirmar la inexistencia o vacío de proyectos y de poder, reduciendo la contienda a una confrontación estéril. En ese sentido, retomando planteamientos ya realizados y avanzando en la formulación de caminos de estudio, es de interés explicitar algunos cuestionamientos.

El grado de elaboración de los proyectos alternativos no podría ser analizado mecánicamente. Un nuevo proyecto, sobre todo, si se trata de las clases subordinadas, madura en estrecha relación con los cambios estructurales. Cabría preguntarse si existe algún ejemplo histórico en donde un proyecto social se encuentra plenamente configurado antes de que los sectores sociales que lo impulsan adquieran un determinado grado de poder real.

En relación al contenido programático del bloque popular es posible formular algunas interrogantes.

¿Las reivindicaciones salariales e inmediatas, la búsqueda del bienestar material y del pleno desarrollo cultural, no serían parte esencial de un proyecto nacional?, ¿no ayudan a poner en evidencia las limitaciones estructurales del capitalismo en Uruguay? En ese sentido, no hubo una preocupación explícita de la CNT buscando enlazar esas reivindicaciones con las soluciones nacionales?

¿La creciente dimensión adquirida por la defensa de la democracia política y de los valores democráticos de una enseñanza popular que extiende al conjunto de la población el conocimiento acumulado por la humanidad, por parte del bloque popular, sería sólo el resultado de un mecanismo ritual, que mira hacia un pasado idílico y se encuentra subordinado al horizonte burgués liberal? ¿No expresará esto, nuevamente, una contradicción insalvable entre los ideales proclamados y las limitaciones estructurales del liberalismo burgués? ¿Al ser abandonados y hasta brutalmente negados estos valores por sectores importantes de la burguesía y al ser incorporados por clases populares, no pasan estos a tener una nueva dimensión? El reclamo prioritario de democracia política, no será, precisamente, una cuestión de principios y de buen sentido de clase, constituyendo parte esencial de una propuesta de transformación (lo que podría en tela de juicio la tesis de la sociedad hiperintegrada, de la falta de proyecto y del carácter

estéril de la confrontación)? ¿Podrán plantearse los sectores subordinados cambiar realmente esta sociedad por un camino que no sea, precisamente, el del desarrollo de la democracia política y de la educación popular? ¿El papel jugado por la enseñanza en el bloque popular, en su integración, en su programa, no expresaría, a la vez, la incorporación y reorientación de las tradiciones y la proyección hacia una sociedad futura que se quiere?

¿Concretamente, en un país latinoamericano, dadas las características del desarrollo del capitalismo y de la burguesía en la región, el planteo democrático y antiimperialista del programa del movimiento popular uruguayo, tal como se ha documentado, no tiene un carácter revolucionario? ¿Pensar de otro modo, no lleva a conclusiones absurdas o reaccionarias?

Estas y otras interrogantes podrían ser formuladas. Sobre la base de lo aquí expuesto y sugerido, se entiende que en la década del 60 el Uruguay vivió un momento particularmente rico, de crisis y de formulación de alternativas programáticas. El estudio detenido del proceso político del país en la década del 60, en particular del papel de la enseñanza en el mismo, puede arrojar nuevas precisiones y, sobre todo iluminar con nueva luz la actual situación, poniendo en evidencia la función político-ideológica de las diversas interpretaciones.

Bibliografía Citada

- ARES PONS, Roberto. La crisis de la enseñanza secundaria. *Cuadernos de Marcha*, Montevideo, (48), abr. 1971.
- Bayce, Rafael. *El sistema educativo uruguayo. 1973-1985*. Montevideo: CIEP-Banda Oriental, 1988.
- El sistema educativo uruguayo. 1973-1983*. El deterioro cuantitativo. Montevideo: CIEP, 1985.
- La incidencia de la crisis en el sistema educativo uruguayo. *Punto 21*, Montevideo (36): 5-14, jul. 1986.
- BRALICH, Jorge. *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo: CIEP, 1987.
- Centro de Estudios Uruguayos. *Cronología*. Proyecto: El Uruguay de la dictadura. 1968-1985. Montevideo: mimeo, 1988.
- CIEP. *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo*. Montevideo: CIEP, 1977.
- Cuadernos de Marcha*, Montevideo, (48), abr. 1971.
- Convención Nacional de Trabajadores (CNT). Situación actual de la enseñanza y la cultura (IV). *Gaceta de la Universidad*, Montevideo, Suplemento Especial, abr. 1970, p. 25-6.
- DE GIORGI, Diógenes. La Universidad, la enseñanza pública en la historia uruguayo y en la perspectiva del desarrollo autónomo del país. *Gaceta de la Universidad*, Montevideo, Suplemento Especial, abr. 1970, p. 7-10.
- DE SIERRA, Gerónimo. *Consolidación y crisis del "capitalismo democrático" en Uruguay*. Montevideo: FCU, s/f.
- Sociedad y política en el Uruguay de la crisis*. Montevideo: Librosur, 1985.
- Transformación de la sociedad y del Estado; búsqueda de una nueva hegemonía. En: Calderón Gutiérrez, F. y Dos Santos, M.R. (comp.). *Latinoamérica: lo político y lo social en la crisis*. Buenos Aires: CLACSO, 1987, p. 165-90.
- FARAONE, Roque. Raíces, desarrollo y evolución de la educación en el Uruguay. En: SOLER, M. y FARAONE, R. *Educación, tendencias y experiencias*. XVII Cursos internacionales de verano. Montevideo: Universidad de la República. Dirección General de Extensión Universitaria, 1987.
- FAROPPA, Luis A. La crisis económica actual. *Enciclopedia uruguayo*, Montevideo, (55), 1969.
- FINCH, Henry. *Historia económica del Uruguay contemporáneo*. Montevideo: Banda Oriental, 1980.
- Instituto de Economía. *El proceso económico del Uruguay*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Universidad, 1969.
- LANDINELLI, Jorge. *La movilización estudiantil universitaria en la crisis social de 1968*. Montevideo: mimeo, 1988.
- MACADAR, Luis. *Uruguay 1974-1980: ¿un nuevo ensayo de reajuste económico?*. Montevideo: Banda Oriental, 1982.
- MAGGIOLO, Oscar. Situación actual de la enseñanza y la cultura (I). *Gaceta de la Universidad*, Montevideo, Suplemento Especial, abr. 1970, p. 15-8.
- Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (C.I.D.E.). Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguayo*. Plan de desarrollo educativo. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965, T. I y II.
- PIT-CNT. *Selección de documentos*. Resoluciones orgánicas, programáticas y análisis de situación de la CNT y el PIT (1964-1983). Montevideo: CIPFE-PIT/CNT, 1985.
- POULANTZAS, Nicos. Les transformations actuelles de l'Etat. La crise politique et la crise de l'Etat. En: (dir.). *La crise de l'Etat*. Paris: PUF, 1976, p. 19-57.
- RAMA, Germán. *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD, 1978.
- La democracia en Uruguay*. Una perspectiva de interpretación. Buenos Aires: GEL, 1987.
- Resoluciones del Congreso de la Educación y la Cultura. *Boletín N° 1*, Montevideo, 1970, p. 25-9.
- RIAL, Juan. *Partidos Políticos, democracia y autoritarismo*. Montevideo: CIESU/Banda Oriental, 1984, 2T.
- RICO, Alvaro. *La recuperación del liberalismo por el discurso desde el Estado en el Uruguay post-dictadura*. Montevideo: ponencia a ALAS, 1988.
- RODRIGUEZ, E. y DA SILVEIRA, P. Apogeo y crisis de la educación uruguayo. En: Rodríguez de Artucio y otros. *El proceso educativo uruguayo, dos enfoques*. Montevideo: FCU, 1985, p. 125-238.
- RODRIGUEZ, Ilugo. La ley de Educación Común. Análisis y juicio crítico. *Punto 21*, Montevideo, (41):13-25, jul. 1987.
- RODRIGUEZ de ARTUCIO, Elia y otros. Del modelo democrático al intento autoritario. En: *El proceso educativo uruguayo, dos enfoques*. Montevideo: FCU, 1985, p. 15-122.
- RODRIGUEZ ZORRILLA, A. y SOSA, A. El principio de autonomía y la coordinación de la enseñanza. *Gaceta de la Universidad*, Montevideo, Suplemento Especial, abr. 1970, p. 11-4.
- SILVA REHERMAN, Luis. *Secundaria*. Espejo de un Uruguay distinto. Montevideo: EPU, 1971.
- TRAVERSONI, A. y PIOTTI, D. *Nuestro sistema educativo hoy*. Montevideo: Banda Oriental, 1984.
- TURIANSKY, Wladimir. *El movimiento obrero uruguayo*. Montevideo: Pueblos Unidos, 1973.
- VAZ FERREIRA, Carlos. *Sobre la enseñanza en nuestro país*. Montevideo: Cámara de Representantes, 1957. V.XIII.
- YAÑEZ, Ruben. Situación actual de la enseñanza y la cultura (IV). *Gaceta de la Universidad*, Montevideo, Suplemento Especial, abr. 1970, p. 30-5.