



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**TESIS DE DOCTORADO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO
DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

Metanovela «educativa» del Uruguay

*Análisis de obstáculos a la transformación del Sistema
Nacional de Educación Pública en el Uruguay*

de 2005 a 2015

Magdalena Filgueira Emeric

Director de Tesis: Prof. Agdo. Dr. Guillermo Milán

Co-Directora de Tesis: Prof. Dra. Susana Martínez

Agradecimientos

La presente tesis le está dedicada al Prof. Dr. Luis María Delio Machado, sin quien no hubiera sido posible. A «Lucho» mi gratitud.

Al muy querido Ing. Jorge Broveto, rector y ministro de Educación y Cultura (2005-2008), colaborador de todo proyecto de educación e investigación, por los documentos e ideas que generosamente compartió.

A los doctores Susana Martínez y Guillermo Milán, por haberme acompañado con paciencia y estímulo en los diferentes momentos del proceso, por su amistad y apoyo sostenido.

A Mabela Ruiz y los compañeros del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, con quienes di los primeros pasos dentro del Programa de Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

A la Prof. Dra. Flora Singer y docentes del Programa Psicoanálisis en la Universidad y a los colegas y amigos del Instituto de Psicología Clínica.

A Gonzalo Grau, y en su nombre a todos los colaboradores del grupo de investigación de la Formación de la Clínica Psicoanalítica del Uruguay (FCPU).

A Mercedes Minnicelli e investigadores propulsores de la Red Interuniversitaria INFEIES (Estudios e investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Instituciones).

A los doctores Ricardo Bernardi y Marcelo Viñar, por sus aportes e impulso a la formación y fundación del Archivo Histórico Documental de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, y en su nombre un reconocimiento y gratitud a los psicoanalistas amigos y compañeros de la APU.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), por haber confiado en este proyecto.

A la Secretaría y Bedelía de Posgrado de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

A Manuel Gayoso, compañero de todos los valiosos emprendimientos de la vida, a Joaquín y Martín Gayoso por su imprescindible presencia y ayuda siempre.

A mis padres, mi madre y hermanos, y familiares todos.

A los amigos, amigas, hermanos de la vida, en su generosa entrega.

RESUMEN

El campo del problema de investigación es: ¿por qué no se pudo transformar, cómo se sostuvo que se haría el Sistema Nacional de Educación Pública? Se indaga desde el psicoanálisis como ciencia conjetural los deseos de cambio, a la vez que con los obstáculos que se presentan, las resistencias y los *impasses* en los registros humanos, imaginario, simbólico y real, que anudan el síntoma. La tesis propone la existencia de un entramado fantasmático social *metanovela* como formación discursiva e histórica, perteneciente al tiempo fundacional de la nación, metarrelato que aún en franco descaecimiento, se resiste a su transformación.

La investigación refiere al tema de los grandes metarrelatos de la Modernidad, en especial aquellos referidos al vasto campo de la educación, a la filosofía y a las políticas educativas, en estrecha relación con la historia y los discursos fundantes del Uruguay como país republicano. Se ahonda en las singularidades del discurso educativo en tiempos iniciales como Estado-Nación y en los últimos años, centrándose en el vínculo entre lo anterior y lo actual, las dificultades suscitadas posteriormente, a la hora de efectuar transformaciones educativas profundas.

Los procesos de indagación fueron realizados y analizados desde el psicoanálisis, como *theoria-praxis*, como experiencia y método que muestra, enuncia, que torna visible y hace posible que algún campo de problemas se manifieste, se explicita, se dirima al analizar las resistencias como fuerzas que tienden a conservar las identificaciones logradas resistiéndose al cambio. Psicoanálisis como dispositivo generador de condiciones de posibilidad, de poder causar subjetividad sea en la dimensión singular, institucional o nacional; como dispositivo para poder analizar y proyectar el devenir de los procesos de transformación de la enseñanza y de los aprendizajes, para planificar políticas de las didácticas, de formación docente, para generar formas nuevas de abordar las configuraciones vinculares de y con niños, adolescentes y jóvenes provenientes de sectores de gran vulnerabilidad social, sobre los cuales recae una profunda desigualdad con la concomitante violencia social estructural que los acoge y espera en su llegada al mundo.

Fue un complejo desafío que tomó el gobierno nacional del Uruguay en el período 2005- 2015, el de producir reformas en la educación, -siguiendo la diacronía del discurso fundador- para lograr transformaciones en las estructuras sociales, económicas y políticas, las que una vez logradas profundizaran los cambios en los procesos educativos, cortando la reproducción de lo anterior, lo que aun sin querer, se repite.

SÍNTESE

O campo do problema da pesquisa é: por que não foi possível transformar como foi argumentado que seria feito no Sistema Nacional de Educação Pública? Da mesma forma, meu desejo de indagar nessas profundidades humanas a partir da perspectiva da psicanálise, como uma ciência conjectural ou disciplina geradora e fundadora de discursividade, que trabalha com os obstáculos à mudança, com as resistências e os *impasses* nos registros humanos, imaginário, simbólico, real que atam o sintoma. A tese propõe a existência de uma estrutura social fantasmática '*metanovela*' como uma formação discursiva e histórica, pertencente ao tempo de fundação da nação, uma meta-narrativa em franca decadência mas resistente à sua transformação.

A pesquisa se refere ao tema das grandes metanarrativas da Modernidade, especialmente aquelas que se referem ao vasto campo da educação, filosofia e políticas educacionais, em estreita relação com a história e os discursos fundadores do Uruguai como um país republicano, como um Estado-nação moderno. Pretende aprofundar nas singularidades do discurso educacional dentro destes processos fundadores e, nos últimos anos, concentrar a pesquisa na ligação entre o acima exposto e as dificuldades em realizar transformações educacionais profundas.

Os processos de investigação foram realizados e analisados sob a perspectiva da psicanálise, como *teoria-práxis*, como experiência e método que mostra, enuncia e evidencia, que torna visível e torna possível que alguns campos de problemas se manifestem, se explicitem, se resolvam analisando as resistências como forças que tendem a preservar as identificações alcançadas e a resistir às mudanças. A psicanálise como dispositivo que gera condições de possibilidade de causar subjetividade na dimensão singular, institucional e nacional, de poder analisar e projetar a evolução dos processos de transformação no ensino e na aprendizagem, nas políticas didáticas, na formação de professores, assim como nas configurações relacionais de e com crianças, adolescentes e jovens provenientes de setores de grande vulnerabilidade social, nos quais a profunda desigualdade e a concomitante violência social estrutural é o que os acolhe e os espera na sua chegada ao mundo.

Foi um desafio complexo assumido pelo governo nacional do Uruguai no período 2005-2015 para produzir reformas na educação - seguindo a diacronia do discurso fundador - a fim de alcançar transformações nas estruturas sociais, econômicas e políticas e uma vez conseguidas, aprofundar as mudanças nos processos educacionais que cortariam a reprodução do que havia sido feito antes, o que, mesmo sem querer, ainda está se repetindo.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	7
Organización expositiva del texto	9
CAPÍTULO 1. Antecedentes. Estado del arte	10
1.1. Investigaciones nacionales, regionales e internacionales	10
1.1.1. Respecto al discurso fundacional de la Educación	10
1.1.2. Respecto a aprendizajes y simbolización en contextos de pobreza.....	14
1.1.3. Respecto al uso del concepto freudiano de novela familiar en investigaciones en historia	19
CAPÍTULO 2. Marco teórico	20
2.1. Marco teórico y diseño metodológico	23
2.1.1 Modelo teórico topológico	24
2.1.2 Esquema Borromeo	24
2.1.3. Eje horizontal diacronía. Eje vertical: sincronía.....	28
2.2. Literatura. Historia. Psicoanálisis	30
2.2.1. Lenguaje. Semiótica. Literatura	30
2.2.2. Historia. Historia de la Educación	32
2.2.3. Psicoanálisis. Metapsicología del síntoma. Análisis psicoanalítico de formaciones discursivas	36
2.3. Novela. Mito. Relato. Discurso	37
2.3.1. Novela. Teoría de la novela.....	37
2.3.2. Tipos de novela: de vagabundeo, de pruebas, biográfica, de la educación y realista.....	38
2.3.3. Novela de la Educación.....	39
2.3.4. Novela familiar. Posición y función del Padre	43
2.3.5. Novela institucional. Lugar función de los personajes: maestro.....	44
2.3.6. Novela social. Función del Héroe	46
2.3.7. Mito	51
2.3.8. Relato mitológico. Metarrelato	53
2.3.9. Discurso	54
CAPÍTULO 3. Problema de investigación.....	57
3.1. Problema de la investigación	57
3.1.1. Preguntas y supuestos	58
3.1.2. Metanovela del Sistema Nacional de Educación Pública en el Uruguay. Carácter mítico.....	59
3.1.3. Objetivos	63
CAPÍTULO 4. Metodología de la investigación.....	65
CAPÍTULO 5. Análisis de los documentos. Entrecruzamientos	75

5.1. Formaciones y los puntos de resistencia	80
5.1.1 Fantasía cohesiva y lazo social	83
5.2. Metanovela. Obstáculo fundamental a su propia transformación	100
5.1.1. Formación histórica- discursiva central: la laicidad	139
5.1.2. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014	158
5.1.3. Conversación con Jorge Brovetto (ex-ministro de Educación y Cultura 2005- 2008).....	163
5.1.4. Conversación con José Mujica (Ex Presidente de la República 2010- 2015).....	165
5.1.5. Guion representacional-fantasmático como metanovela nacional como obstáculo principal a la segunda reforma educativa	166
CAPÍTULO 6. Conclusiones: Metanovela «educativa» del Uruguay	173
6.1. Mitologías políticas en lazo con la Educación	180
6.2. Formaciones fantasmáticas, históricas, discursivas: neutralidad, orientalidad, laicidad	181
6.2.1. Obstáculo y resistencia al cambio de la educación como sistema	182
6.3. Metanovela como sustrato y cohesión social del Uruguay	184
7. Referencias Bibliográficas	186
7.1. Fuentes documentales.....	196

Introducción

La presente tesis es fruto de muchos años de trabajar en torno a la Educación, en instituciones educativas del ciclo inicial, primaria, y secundaria, como psicóloga. Trabajé en escuelas y liceos públicos de Montevideo, así como en el Primer centro preescolar Colegio y Liceo Latinoamericano, junto a Prof. Emérito Juan Carlos Carrasco. A nivel terciario, también, con maestros y docentes en diferentes programas, como el Programa hacia la Universalización de la enseñanza (PIU) y con el ex Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria (CEIP) —ya que no existe más—, en el Programa de Escuelas Disfrutables de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). Soy docente de la Universidad de la República (Udelar) siendo mi producción académica realizada desde la Facultad de Psicología (FP).

La llegada por vez primera en el año 2005 al Poder Ejecutivo de un partido político de la República Oriental del Uruguay que nunca había gobernado —el por entonces Encuentro Progresista. Frente Amplio—, con una plataforma de cambios en lo social, con un programa que enfatizaba muy especialmente las transformaciones en el campo educativo que serían llevadas a cabo a través de una muy amplia convocatoria democrática y participativa, realizada y organizada desde el Ministerio de Educación y Cultura, como fue el dispositivo del debate nacional sobre la educación, concitó mi interés, y mi deseo de investigar cómo ese dispositivo iba a generar las condiciones de posibilidad de una reforma educativa profunda del Sistema Nacional de Educación Pública.

Posteriormente, y más allá de los percances y/o dificultades que pudo haber tenido y tuvo la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), los tales cambios, las profundas transformaciones no se vieron cristalizadas en tanto reforma estructural de un sistema nacional de educación. Eso no pudo ser transformado.

Se llevaron a cabo cambios significativos en lo técnico-pedagógico-didáctico, como fue la introducción e implementación de la gran innovación *Plan Ceibal* con todo lo que implicó y sigue implicando. Ello no significó, no «representó» una reforma profunda de la estructura del Sistema Nacional de Educación.

Se desprende de aquí mi interés por el campo de problema a investigar: ¿por qué no se pudo transformar como se sostuvo que se haría en el Sistema Nacional de Educación Pública? Igualmente, mi deseo de indagar en esas profundidades humanas desde el psicoanálisis, como ciencia conjetural o disciplina generadora y fundadora de discursividad, que trabaja con los obstáculos a los cambios, con las resistencias y los *impasses* en los registros humanos, imaginario, simbólico, real, que anudan el síntoma.

Considero que, en el presente, es el Psicoanálisis la única meta- teoría, que con su Metapsicología, con su labrado y acaudalado «tesoro significativo», su noble reservorio conceptual metapsicológico, es el único capaz de sostener preguntas de tal magnitud, así como de encontrar posibles respuestas, que serán conjeturales.

Otro aporte para el contenido de la tesis son años de indagar en torno al tema de las metanarrativas, de los metarrelatos de la Modernidad, en especial aquellos referidos al vasto campo de la educación, a la filosofía y a las políticas educativas, en estrecha relación con la historia y los discursos fundantes del Uruguay como país republicano, como Estado-Nación moderno. Ahondar en las singularidades del discurso educativo dentro de esos procesos de fundación, y, en los últimos años, centrar la investigación en el vínculo de lo anterior con las dificultades a la hora de efectuar transformaciones educativas profundas.

La confluencia de las tres vías mencionadas, quizá anudándolas, que han sido motor de este trabajo de indagación, fruto, efecto y devolución de los productivos años de habitar y palpar en espacios humanos de gestación de proyectos institucionales, en especial aquellos en torno a lo educativo, desde un posicionamiento académico sí, pero fundamentalmente habitando el entramado humano mismo, aquel que se propone una causa, palpitando con los logros y sufriendo con las detenciones y los reveses.

Quiero citar especialmente en ese sendero forjado y recorrido a la vez, en ese derrotero de peripecias humanas, la concepción y gestación de la hoy Facultad de Psicología de la Universidad de la República, casa mayor ante la que presento esta tesis, luego de integrar la primera cohorte de su Programa de Doctorado.

Trataré de incluir, por tanto, los diferentes aportes que me brindaron los cursos que fui realizando a lo largo de la formación dentro del Programa de Doctorado; varios de ellos enriquecieron la tesis, sea en lo metodológico como en el contenido, con sugerencias oportunas de cambios pertinentes que me permitieron profundizar en la producción académica en la Facultad de Psicología.

Los procesos de indagación fueron realizados y analizados desde el psicoanálisis, como *theoria-praxis*, como un nucleamiento tal que no puede ser concebida una sin la otra, sino como dos caras de una misma moneda. Psicoanálisis como experiencia y método que muestra, enuncia y evidencia, que torna visible y hace posible que algún campo de problemas se manifieste, se explicita, se dirima; en decir teoría-práctica como dispositivo que genera condiciones de posibilidad, de positividad (Agamben, 2014).

Organización expositiva del texto

El desarrollo de la presentación de la tesis será de acuerdo con el formato clásico, correspondiéndose los siguientes capítulos que la componen por: antecedentes; estudios relacionados, es decir un recorte del estado del arte; planteamiento del problema de investigación; marco teórico; diseño metodológico; presentación de los resultados; su análisis y conclusiones.

Dentro de los antecedentes y del estado del arte fueron citados aquellos estudios de investigaciones consideradas relevantes y con una fuerte vinculación con la presente tesis, sea a nivel nacional o regional, referidos a la incidencia de la pobreza en los procesos de aprendizaje y en la escolaridad de niños y jóvenes, a los efectos que causa en ellos la institucionalización en centros de cuidado, especialmente aquellos efectos que recaen sobre los procesos de pensamiento, en la imaginación, figurabilidad y simbolización. Dentro de los antecedentes citamos estudios sobre el devenir de los procesos de transformación en la enseñanza y el aprendizaje, sobre las posibilidades y las proyecciones didácticas, de la formación docente, así como de las posibilidades vinculares de y con niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de sectores de gran vulnerabilidad social, en los cuales es la violencia social estructural la que los acoge y espera en su llegada al mundo.

CAPÍTULO 1. Antecedentes. Estado del arte

Dentro de los antecedentes de esta tesis, abarcando parcialmente el estado del arte en la materia, que es vastísima —dado que la «crisis» de la Educación toma la hondura del mundo occidental, donde tuvo origen la instrucción y educación modernas, sobre el espíritu de la Ilustración tal como hoy la conocemos—, jerarquizaré por tanto estudios, e investigaciones, tesis y proyectos de investigación que desde el Psicoanálisis se abren a lo social, a lo ideológico, a la discursividad en torno pobreza, a la redistribución de riqueza, a la justicia social, entre los objetivos del Debate Educativo y cometidos de la Comisión Organizadora (CODE), como instrumento de participación popular.

1.1. Investigaciones nacionales, regionales e internacionales

1.1.1. Respecto al discurso fundacional de la Educación

Citaré en el estado del arte, respecto al peso del discurso de la Educación en los procesos de fundación de los estados modernos, una de las investigaciones que remite al lugar central que esta ocupa en cuanto «ideal social, político y humano» (Neira, 2010, p. 11) En este estudio, *Los cristales rotos de la escuela*, Neira (2010) realiza un recuento histórico y filosófico profundo de los debates en torno a la *instrucción* y a la *educación*, el vínculo entre ellas, en cada pueblo o nación, *Volk*, junto al «espíritu del pueblo», presencia del pueblo, *Volksgeist* y en cada lazo con las políticas de Estado. Realiza un análisis histórico, desde la Ilustración hasta nuestros días, del lugar que ha tenido la escuela como escenario educativo, por tanto, político, social, es decir, humano. Neira (2010) expresa «Las "denominaciones de origen" acompañan a los productos y a las costumbres. Las comunidades y pueblos buscarán por toda la tierra la dispersión o la simple existencia de sus héroes». Continúa «... cualquier discurso en la lengua propia será aplaudido y coreado. La escuela será, sobre todo y principalmente, la escuela donde arraiga y se consolida la particularidad a la que pertenecemos» (Neira, 2010, p. 116). En Francia, los desarrollos se han producido exponencialmente en torno al estructuralismo, al posestructuralismo, por lo que colocarlo en el centro de las disciplinas modernas permite abarcar la inter-textualidad que ello genera.

En la medida misma en que el estructuralismo posee vocación científica, en que su trabajo *no es de orden ideológico sino teórico*, solo puede captarse en obra -sobre el terreno-, en la exploración de sus

diferentes materiales: en este caso un discurso genérico tiene todas las posibilidades de ser solo palabrerío y vanidad (Safouan, 1975, p. 7) [...] *Pero, sin embargo, ¿no se recupera la generalidad en otro nivel, el del método?* Si la palabra estructuralismo corresponde a algo es por cierto una manera nueva de plantear y de explotar *los problemas en las ciencias que tratan del signo*: una manera que tuvo su punto de partida en la lingüística saussureana. (Safouan, 1975, p. 8) [...] Lo que publicamos debiera titularse mejor: *Acerca de recientes modificaciones del saber y de aquello que las reúne como estructuralistas* (Safouan, 1975, p. 9).

Consideraré entonces algunos investigadores y autores de escuelas francesas marcadas por el estructuralismo y sus efectos posteriores en la semiótica, en las ciencias del discurso, en la historia y en el psicoanálisis. Lo utilizaré entonces como método de las ciencias estructurales, del signo, a las que Levy Strauss le asignaba como «objeto "aquello que presenta un carácter de sistema" es decir todo conjunto del cual ninguno de los elementos puede ser modificado sin provocar una modificación en todos los demás; ...» (Safouan, 1975, pp. 11-12). De la intertextualidad y de la transdisciplinariedad surge Lacan, Safouan, Kristeva, Foucault, Vayne, Althusser, Todorov, Barthes, Derrida, De Certeau. Muy unido y por varias vías se encuentran los estudios de Bajtín y de Zizek. Foucault (1982) funda una teoría de la Historia: «Mi tema general no es la sociedad, es el discurso verdadero/falso: quiero decir, es la formación correlativa de ámbitos, de objetos y de discursos verificables y falsificables que le son afines; y no es simplemente esta formación lo que me interesa sino los efectos de realidad unidos a ella» (p. 78).

Consideraré desarrollos de estudios en Latinoamérica, jerarquizando los que irradian desde Brasil, especialmente los de la Universidad de San Pablo (USP), Campinas, y en la Universidad Estadual de Minas de Gerais (UEMG).

Respecto al primer nucleamiento paulista, consideraré: *Análise Psicanalítica de Discurso. Perspectivas Lacanianas*, de Dunker, Pimentel Paulon y Milán Ramos (2016) texto de autores que realizan un aporte conceptual y metodológico oportuno para el problema de esta indagación, como una práctica «... da *análise do discurso* de orientacao lacaniana» (p. 7). Se destacan, asimismo, los desarrollos en torno al *Discurso Fundador (A formacao do país e a contrucao da identidade nacional)* de Puccinelli Orlandi (1993) que consideraré especialmente en el análisis.

Respecto al segundo nucleamiento, se halla directamente vinculado al campo del Psicoanálisis y Educación; se destacan varios grupos de investigación agrupados en la problemática: *Os sintomas na Educacao de hoje: que fazemos com «isso»?* (Pereira,

2017). «Como efeito de uma interface múltipla em sua origem, acreditamos que ele permita que a psicanálise altere procedimentos e saberes da educação e, ao mesmo tempo, que a educação altere igualmente procedimentos e saberes psicanalíticos» (p. 11). Más adelante: «Para tanto, nosso norte é o sintoma: mais especificamente, o sintoma no âmbito educativo» (Pereira, 2017, p. 11). Continúa: «evocamos aquí seu carácter político, já que reconhecemos que todo sintoma é propiamente social- mesmo sendo em si un descontinuo desse social-. Está escrito num tempo e numa história, e se apresenta sempre á espera de alguém que o induza a ser falado. O sintoma quer falar. Vamos á isso» (p. 11). Este libro recoge artículos de investigadores de Latinoamérica, textos presentados en el XI Coloquio Internacional del LEPSI, y segundo Congreso la Red Interuniversitaria Internacional INFEIES, Estudios e investigaciones psicoanalíticas e interdisciplinarias en Infancia e Instituciones. En él presenté un avance de esta tesis: *Metanovela da educação no Uruguai da última década (2005-2015): como se pode educar um joven hoje?* (M. Filgueira, 2017a).

En nuestro medio han sido varios los historiadores que investigaron «La matriz fundacional del sistema educativo uruguayo: movilidad social, republicanismo y orientación cosmopolita» como ser Caetano y De Armas (2014):

Hace casi medio siglo, en 1964, en el mundo y en el país convergían una vez más una crisis de los relatos del pasado con una renovada exigencia de mirar más lejos y explorar los horizontes de un futuro que, además, comenzaba a percibirse amenazado (p. 5).

Esta Investigación establece con claridad que ya se vislumbraba la «necesidad de la reforma» nueva, que tenía que ser diseñada en una perspectiva de orientación futurista y con un cambio de mentalidad radical. Trabajan ideas germinales de Grompone, quien remarcaba el lugar fundamental de la educación para influir en la movilidad social de los uruguayos, en lo que «la iniciativa individual parece anestesiada» (Caetano y De Armas, 2014, p. 7) Afirmar valores de los conciudadanos, reafirmar una identidad propia es clave, evitando la tentación de la repetición de saberes ajenos, y superando «un complejo de inferioridad» que a su juicio derivaba de «un país que no tiene resonancia fuera de él» (Caetano y De Armas, 2014, pp. 7-8).

Considero importantes estas imágenes de la mentalidad o sensibilidad de los uruguayos, que han instaurado, entre otros, los estudios del historiador José Pedro Barrán (1990).

Freud (1910[1979]) mismo ha señalado que «...la historia no se escribiría por los motivos de un objetivo apetito de saber, sino porque uno quería influir sobre sus

contemporáneos, animarlos, edificarlos o ponerlos delante de un espejo» (p. 78). Retomaré estos aspectos cuando desarrolle el análisis de los obstáculos a la reforma, al cambio, a la transformación del sistema educativo.

Los procesos de mitificación y «novelización» con sus «héroes», sus «padres», como es el eje Sarmiento-Varela, y nuevamente las reformas educativas de uno y otro lado del Río, en los procesos fundacionales y actuales, propendiendo a las reformas de uno y otro lado del Río, conformando procesos educativos fundacionales.

Recientemente, Caetano (2020) vuelve sobre el «Caso uruguayo», sobre la identidad nacional concebida en su singular conformación, una «formación» cuya materia es una argamasa, una urdimbre de representaciones imaginario-simbólicas transubjetivas, de dimensión nacional en el horizonte de una época; el autor reedita en forma actualizada: *Historia mínima del Uruguay*, una condensación que apunta a los orígenes, en una búsqueda de un equilibrio interpretativo e informativo referido a la demografía, economía, política y a la sociedad. Líneas interpretativas que se proponen en forma abierta a otras posibles. Así como en su reciente libro *El liberalismo conservador*, Caetano (2021) investiga sobre el Uruguay como caso: «Aquí vuelve a adquirir centralidad, muy especial para el análisis histórico el "caso uruguayo", el discernimiento necesario entre los conceptos de libertad provenientes (en forma genérica) del republicanismo y del liberalismo» (p. 31).

Es importante el aporte en este sentido de Filgueira y Errandonea (2013-2014) del Uruguay como sociedad urbana temprana en la historia universal, pero expresa:

El sueño de ciudadanía está inextricablemente ligado a la idea misma de ciudad. [...] pero este sueño ha contado crecientemente con su némesis, y esto es más claro en América Latina que en cualquier otra región del mundo: anomia, segregación villas miseria, violencia, pérdida de cohesión social (p. 5).

Contamos como antecedentes locales —en relación a investigaciones, producciones escritas, artículos, libros—, con ponencias realizadas por el ex Departamento de Psicología de la Educación, con la dirección de Luis Behares, actual Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, dirigido por Prof. Dra. Ana María Fernández Carballo, del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Estos investigadores han dirigido su tarea al estudio de las relaciones posibles entre educación y psicoanálisis, específicamente en los acercamientos teóricos entre la Enseñanza y el Psicoanálisis, desde Freud y Lacan.

En su recorrido profundizan sobre las nociones de saber, sujeto, transferencia, deseo, angustia, y otras categorías psicoanalíticas, para pensar el campo de la enseñanza como un acontecimiento subjetivo. Fernández (2004) produce en el marco de la Línea de investigación «Clínica y Psicoanálisis», abocada a la investigación de los vínculos posibles de establecer entre el Psicoanálisis y otros campos de saber, tales como la filosofía, la enseñanza, la comunidad (Behares, 2008 y Fernández, 2004)¹.

Citaré la tesis de Bordoli (2015), que es un nexo entre los diferentes puntos que integran los antecedentes y estado del arte, es una tesis que se encuentra múltiplemente relacionada con el campo de problema aquí planteado, por el contenido de la problemática misma (*La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*), así como por el abordaje metodológico empleado basado en el análisis del discurso, sobre la base de compartir documentos claves, fundacionales del sistema educativo y, finalmente, porque la indagación se centra en contextos de pobreza.

1.1.2. Respecto a aprendizajes y simbolización en contextos de pobreza

1.1.2.1 Dificultades de aprendizaje

Se observa en la actualidad la tendencia a denominar *dificultad de aprendizaje* a un conglomerado muy variado de problemas escolares, que es una de las pocas ventajas de poner el tema en la agenda de las comunidades de investigadores, instando a brindar mayor atención a las problemáticas educativas.

Sin embargo, esto ha traído también un número grande de problemas, porque no se ha creado un modo único de ordenar —al menos a través de algunas categorías—, las llamadas y agrupadas *dificultades de aprendizaje* (Farnham-Diggory, 2004), conformándose así un campo de difícil delimitación que incluiría desde lesiones neurológicas centrales y daño de corteza cerebral, pasando por problemas perceptivos, formas sutiles de sordera, dificultades de lenguaje, torpeza motora, dificultades en la lectura, en el cálculo, llegando a incluir cuadros de hiperactividad, formas leves de retraso y desajuste socio-emocional.

¹ La conferencia «del aparato psíquico al cuerpo psíquico» que dictara Ana María Fernández Caraballo (2021) es elocuente y arroja claros indicios sobre los supuestos con los cuales las neurociencias podrían dialogar con el Psicoanálisis y viceversa. En: <https://isef.udelar.edu.uy/noticias/cobertura-de-conferencia-del-aparato-psiquico-al-cuerpo-psiquico-dra-ana-maria-fernandez-caraballo/> Consultado 12/4/2022.

Bravo y Milicic (2009) manifiestan que la investigación en *Trastornos del Aprendizaje Escolar en América del Sur* surge fundamentalmente de dos ámbitos, siendo el primero ligado a la educación, que hace emerger la relevancia del tema del fracaso escolar y la deserción, mejor comprendida como desafiliación; dentro de esta perspectiva los trastornos específicos del aprendizaje, especialmente las dislexias, surgen como una de las causales más directas y aparecen con frecuencia asociados con factores socio económicos, emocionales y familiares. El segundo aparece ligado al ámbito de la salud. Surge de los servicios de psiquiatría y neurología de las clínicas de los hospitales de niños, en los cuales son muy frecuentes las consultas de niños con *hiperkinesia*, impulsividad, dificultades en la atención y concentración y el aprendizaje de la lectura. Estas investigaciones han tenido un impacto importante, aunque no suficiente, en la generación de políticas públicas orientadas a la atención de los niños con problemas de aprendizaje.

Tales efectos suelen estar asociados a las oportunidades de crecimiento, de desarrollo psíquico, de educación y de inclusión social. La pobreza estructural tiene efectos significativos en el desarrollo infantil, al influir en la salud física, el desarrollo de los esquemas de pensamiento, en el desempeño escolar y en las competencias sociales (Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky, Malmud y Hurt, 2006). Se ha constatado que las variaciones en el Cociente Intelectual (CI) en familias de nivel socioeconómico bajo están determinadas en mayor medida por causas ambientales que por causas genéticas, mientras que en niveles socioeconómicos altos sucede lo contrario (Lipina, 2006). Los efectos de la pobreza sobre el desempeño escolar de infantes, preescolares, escolares y adolescentes han influido de manera significativa, debido a que modulan el trabajo intelectual.

En función de estos resultados, se han ido desarrollando programas de intervención directa con niños para promover el desarrollo de estas funciones, programas parciales que buscan atender preferentemente situaciones de vulnerabilidad social, e ir reduciendo el impacto de las brechas sociales en el desarrollo escolar de los niños, en contextos de pobreza.

En el proceso de desarrollo, la formación de símbolos y de la capacidad de pensar se deriva de la percepción basada en actos, sobre la base de la relación con quienes integran núcleos de crianza y cuidados; es con ellos con quienes se desarrollan profundas emociones y la necesidad de comunicarse. La experiencia no es solo una incidencia concreta del entorno; implica al Otro y al propio sujeto, el cual, a través de sus actos y de sus elecciones, participa en su devenir. La plasticidad introduce una variabilidad que

aleja de toda idea de respuesta unívoca, determinada por un sistema rígido e inmovilizado en el tiempo.

Varios investigadores entienden, entonces, el aprendizaje como un fenómeno complejo, que integra las capacidades de simbolización, de representación psíquica, representación a través del lenguaje, verbal y escrito, y que no puede reducirse a una causalidad lineal y mecánica, ignorando los múltiples factores en juego. Todo niño es fruto de su propia historia, de su biografía y de su relación con las personas significativas que marcan su vida ya antes, mucho antes y también durante el tiempo de su paso por la escuela. (Lasa Zulueta, 1996)

Schlemenson y Grunin (2013) proponen y fundamentan una posible extensión del psicoanálisis para comprender, prevenir y/o atender las dificultades que se suscitan en torno al aprender. Varios autores que siguen esta línea, como es Alicia Fernández, postulan que la inteligencia se construye; que tal construcción no puede explicarse exclusivamente desde lo neurológico, y que los enseñantes, en tanto vías, medios (familiares, educativos y sociales), participan favoreciendo o perturbando la capacidad para pensar. Piensa al sujeto aprendiente como aquella articulación que va armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante; es sobre el organismo heredado que se va construyendo un cuerpo, siempre en interacción con Otro (conocimiento- cultura) y con otro (padres, maestros, medios de comunicación).

Así, cuerpo (erógeno), el psiquismo y las funciones parentales se van constituyendo articuladamente, entrelazados. Sea en sus versiones freudianas, como en otros modelos de aparato psíquico propuestos, no puede dejar de pensarse los fundamentos del psiquismo articulados a momentos del crecimiento corporal y las funciones parentales.

Dentro de las últimas investigaciones realizadas en nuestro medio, efectuadas por docentes de la Facultad de Psicología, se destaca la tesis doctoral de la Prof. Susana Martínez (2018) *Estudio de las fallas de la función co- metabolizadora como factor que incide negativamente en el aprendizaje y la socialización de escolares en contexto de pobreza*. Fue llevada a cabo en una escuela perteneciente a un contexto de pobreza en la ciudad de Montevideo, investigación del «...funcionamiento a nivel del rendimiento y de las habilidades básicas para el aprendizaje y la socialización con el objetivo de estudiar los efectos del entorno disruptivo sobre el psiquismo y en especial la incidencia de la función co-metabolizadora» (p. X). Obtiene como resultado que «la falla en la función co-metabolizadora del otro sostenedor incide en las posibilidades de metabolización psíquica de los estímulos disruptivos provenientes de un entorno disruptivo como el de la pobreza» (Martínez, 2018, p. X). Este estudio evidencia «...una asociación positiva entre la presencia de dificultades en el aprendizaje escolar y la pertenencia a un medio

socioeconómico desfavorable» (Martínez, 2018, p. 181) e identifica niños que también pertenecen a dicho medio y que presentan un buen desempeño escolar.

Hace ya una década que realizamos intercambios científicos con psicoanalistas de la región, especialmente con investigadores argentinos con inserción académica en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y con Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), con las Doctoras Analía Wald (Doctorado de la Facultad de Psicología. UBA) y Mercedes Minnicelli (Maestría de Infancia e Instituciones de UNMDP). Wald (2014) trabaja e investiga las *Características de los procesos imaginativos en la producción gráfica de niños con problemas de aprendizaje* y Minnicelli, Ballarin y Lampugnani (2018) investigan dispositivos nuevos en relación con las infancias dañadas, «malheridas» como las nominan y teorizan. Tal es el caso de los «Puntos de Encuentro Familiar» que desarrollan e implementan abordajes y acciones interdisciplinarias.

Wald (2014), considerando la complejidad del aprendizaje, se propone en su tesis doctoral favorecer la inserción en el sistema educativo de niños y jóvenes con capacidad crítica. La imaginación es un recurso esencial para el deseo de transformación singular y social. Aporta conceptualizaciones de los procesos imaginativos y sus modalidades restrictivas en niños con problemas de aprendizaje, y mediaciones teóricas que posibiliten el análisis de dichos procesos en la producción gráfica. La autora construye un entramado teórico con el objetivo de fundamentar los procesos psíquicos involucrados en la actividad de la imaginación. Incorpora referencias semióticas y figurativas; se definieron categorías articuladoras entre las características observables en las imágenes y los ejes de análisis de los procesos imaginativos. Con este modelo se analizaron los dibujos realizados por niños consultantes en un programa de asistencia psicopedagógica en su diagnóstico inicial. Se establecieron enlaces entre categorías, dimensiones psíquicas y características de los procesos imaginativos en los casos estudiados y se describieron modalidades restrictivas diversas. Se definieron las restricciones imaginativas en los gráficos y su relación con el aprendizaje.

Otra investigación relacionada es la tesis doctoral de Carmen Rodríguez (2015) *Que te fugás, te fugás. Las fugas: un analizador de las instituciones de protección a la infancia en Uruguay*. Indaga casos paradigmáticos —que componen el corpus de esta investigación—, para colocarlos en el marco de una amplia discusión sobre las políticas de protección a la infancia en el Uruguay en la actualidad. El análisis del material con el que la autora trabajó, en particular el análisis de los legajos que devinieron casos, la condujo a considerar la idea de lo insoportable. Concluye que las fugas del sistema de protección conciernen a niños y adolescentes en los que se reitera una secuencia: algo se vuelve insoportable para el/los niño/s; luego, algo de lo insoportable está en el/los

niño/s; luego, existen en las tramas parentales y en las tramas institucionales evidencias de que a esos niños y adolescentes no se los soporta.

Los trabajos de investigación citados como antecedentes se enlazan con la tesis y con las fases previas a su conclusión; cito especialmente el ejemplo de un proyecto elaborado en el año 2018, llevado a cabo con estudiantes de grado —de los ciclos inicial y graduación—, así como por estudiantes de posgrado, de las Maestrías de Psicología y Educación y Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Udelar (Proyecto *Intervenciones de frontera* entre instituciones educativas y la clínica psicoanalítica, en contextos de gran vulnerabilidad social). Las preguntas en torno a las cuales se indagó fueron: ¿qué niños espera la escuela pública, integrante del Programa Escuelas de Tiempo Completo (Quintil 1)? Es decir ¿qué niños y núcleos de crianza pertenecen a escuelas catalogadas como de contexto altamente desfavorable para los aprendizajes? Citaremos un trabajo *Predictibilidad de trayectorias de niños, niñas que inician la vida escolar en contexto sociocultural vulnerable* (Gnocchi, 2020)² que recoge el proyecto mencionado, considerado como base para futuras investigaciones, por ejemplo, indagar en torno a dispositivos de frontera, en los cuales combinar abordajes desde el escenario escolar —tomando el caso de escuelas públicas—, así como desde la mirada y la escucha psicoanalítica.

La tesis doctoral de Graciela Frigerio (1978) es asimismo un aporte esencial: *Ecole et Société en Argentina*. La autora sostiene que en los orígenes del sistema educativo prevalecieron los aspectos ideológicos, es decir los que refuerzan el rol «reproductor del orden simbólico» y «reproductor de los lugares sociales» por sobre los que fomentan la distribución. En investigaciones posteriores como es *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica* (2008) plantea los callejones sin salida en que los dispositivos de transformación pueden convertirse si no se establecen con claridad y firmeza las metas, y el análisis anticipatorio de los obstáculos, aún los «pulsionales» y propios de lo humano, con los que necesaria e inevitablemente, ha de toparse toda transformación de tal envergadura. Varios de sus textos, como ensayos o resultados de sus indagaciones e investigaciones, son un profundo aporte al campo complejo de problemas planteado.

² Indagación que halla (en una escuela categorizada como de Quintil 1, altamente desfavorable para los procesos de aprendizaje) dos grupos de niños y niñas, al inicio de la vida escolar (EC 4 años): A) aquellos cuya predictibilidad de la vida escolar se presentaría como libre de mayores dificultades y B) un segundo grupo que presentaría en cambio indicadores de conflictivas (de diferentes órdenes) cuya predictibilidad arroja dificultades y detenciones a considerar en el comienzo de la escolarización. Se realizó en 2018, cuando volvimos a la escuela en 2021, con sorpresa y angustia, constatamos que, -en aquellos niños que continuaban asistiendo a ella-, se había cumplido con fiabilidad aquellas líneas de predictibilidad encontradas.

1.1.3. Respecto al uso del concepto freudiano de novela familiar en investigaciones en historia

Hunt (1992), en su investigación acerca de cómo pudo haber incidido «la novela familiar» en la caída de la monarquía francesa y el lugar de aquella respecto a los últimos reyes, expresa:

Freud's formulation, the family romance was located in the individual psyche and was a way for individuals, especially boys, to fantasize about their place in the social order. Thus, the individual psyche was linked to the social order through familial imagery and through intrafamilial conflict (p. XIII).

Prosigue el desarrollo de la aplicación del concepto de Novela Familiar:

Rather than using this term in the strict Freudian sense as applying to the individual psyche, I use it to refer to the political—that is, the collective-unconscious, and I give the term a positive connotation. By family romance I mean the collective, unconscious mages of the familial order that underlie revolutionary politics. I will be arguing that the French had a kind of collective political unconscious that was structured by narratives of family relations. (p. XIII) [...] I do not offer this analysis of family romances as a replay eluent for traditional political history, as if feelings about paternal authority, for instance, somehow predetermined the nature of overt political conflicts. I do not mean to reduce politics to fantasies, either individual or collective. Yet politics do depend on imagination and hence to some extent on fantasy, and family experience is the source of much of that fantasy. Family issues divided political groups on a conscious and on an unconscious level (p. IV).

Tomaré en el análisis, distintos aspectos de las diversas investigaciones, proyectos y ensayos antes citados.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

El marco teórico de la presente investigación es psicoanalítico, por lo que la indagación es consustancial a la teoría; dos caras de una misma moneda, la práctica y la metapsicología, que como metateoría que es, ofrece un modelo del funcionamiento psíquico de un sujeto, de un grupo y de una sociedad, entrelazados, mancomunados. La práctica de investigar en psicoanálisis va unida a la teoría misma indisolublemente, por lo que se separo en dos capítulos el marco teórico de la metodología de la investigación, a los efectos de lograr una mayor claridad en la exposición.

Moulines (1982) expresa que para los propósitos de variadas investigaciones basta con que aceptemos esa noción intuitiva de interpretación, así como la idea de que una teoría es precisamente el resultado de una tal incrustación de un aparato conceptual sobre un dominio. El autor, desde la filosofía de la ciencia, aporta:

No deberíamos visualizar la red de la ciencia como una red estática, inmóvil. Por el contrario, las disciplinas y teorías científicas, al igual que sus interconexiones, cambian continuamente; la ciencia es una red (o configuración de redes) que crece o decrece en diferentes direcciones: a veces se añaden nuevos nudos a veces se abandonan otros; o bien se establecen nuevas conexiones, se cambian conexiones viejas, y así sucesivamente. Dicho brevemente, no podemos olvidar la *dinámica* de la ciencia si queremos obtener una imagen completa (p. 60).

Agrega «además de los estudios sincrónicos... hay lugar para un enfoque diacrónico sistemático» (Moulines, 1982, p. 60). Si bien este último enfoque utiliza prioritariamente el método historiográfico, Moulines manifiesta: «no veo ningún motivo real para una contradicción metodológica» (p. 60) entre enfoque sincrónico y diacrónico y asevera: «más bien creo que ambos enfoques necesitan una mutua complementación» (p. 60). Concluye que «un uso combinado de análisis e interpretaciones históricas por un lado, y de reconstrucciones formales por otro, es más probable que nos lleve a una mejor comprensión de la complicada y cambiante red que es eso que llamamos ciencia» (p. 60).

Marty (2007) expresa que: «para los modernos la verdad no es una verdad positiva: es desplazamiento de las fuerzas tal como están en juego, desplazamiento de los enunciados, desplazamiento de la verdad misma» (p. 196). El axioma que el autor sostiene de que no hay «verdad sobre verdad, discurso sobre discurso, y que no hay saber

positivo en el que un lenguaje dominaría a otro para deducir su verdad» (Marty, 2007, p. 195). Axioma que puede presentarse, en las ciencias conjeturales, de variadas formas, por ejemplo, cuando Foucault dice —en referencia a su *Historia de la locura en la época clásica*—, que admitiría de buena gana que un historiador dijese que lo que él ha dicho «no es verdad». Marty acota «dado que lo importante no es producir un metalenguaje de la locura en la época clásica» (p. 195). Cita a Foucault: «Mi libro ha tenido un impacto en la manera en que la gente percibe la locura. Y, por ende, mi libro y la tesis que desarrollo en él, tienen una verdad en la realidad de hoy en día» (p. 196).

Las ciencias que fundan discursividad —como el psicoanálisis mismo—desplazan el campo «actual» de la verdad, en el que se delimitan y se recortan las representaciones contemporáneas. El psicoanálisis, concebido como teoría-praxis, como ciencia conjetural, opera desde esa posición en varios campos de problematicidad, como es el de la educación, como es el Sistema Nacional de Educación Pública. Campo en el cual ninguna disciplina ni ciencia, como bien podrían ser las ciencias de la educación, podría abarcarlo, delimitarlo y transformarlo.

La metodología de la presente tesis fue elaborada para dar respuestas singulares al campo de problemas formulados en las preguntas de la investigación. Tiene por base el psicoanálisis como teoría-práctica, empleándolo en el método de la investigación misma. Al utilizar el psicoanálisis como método, escogemos un sendero indisoluble entre la técnica y la teoría, entre la teoría y la práctica.

Partiendo de Freud, que definió el psicoanálisis como método terapéutico, de cura, de investigación de lo inconsciente, de lo que se repite, eso que insiste como compulsión a la repetición en acto, como *synthoma*, y como concepción psicológica general que concierne a la concepción misma del hombre. Aceptación concordante con una disciplina específica, que tiene lugar en el saber del hombre (Assoun, 2006).

Vinculando con lo anterior, podríamos acotar que no son los síntomas lo nuevo, sino Freud, del mismo modo que no era América lo nuevo, sino Colón.

En la concepción teórica de analizar podemos recurrir a Heidegger (2007), en un párrafo del apartado titulado *Sobre la analítica de los conceptos*:

Entiendo, por el contrario, la *descomposición* -poco practicada todavía- *de la capacidad misma del entendimiento*, a fin de investigar la posibilidad de los conceptos *a priori* a base de buscarlos solo en el entendimiento como su lugar de procedencia y a base de analizar su uso puro en general. [...] la meta de la analítica es pues exponer la unidad originaria de la función de la facultad del entendimiento.

En la analítica se trata de un regreso a un "nexo en un sistema"»
(p. 170).

Derrida (2005), en su texto dedicado al psicoanálisis freudiano —en el que vincula el concepto de *análisis* con el de *resistencia*—, expresa:

Está la insistencia incansable del texto en la textura de hilos entrelazados, la madeja indesenredable de los nudos: es *Geflecht*, el entrelazamiento, es la palabra de la cual Heidegger (2007) ha seguido la trama o la cadena de los lugares decisivos del pensamiento... Esta densidad de la retórica del hilo y del nudo nos interesa en primer término por aquello a lo que apela y desafía: el análisis como operación metódica de desanudamiento y técnica de desligazón. Trata de sacar los hilos, tirar de los hilos, según ese arte del tejedor del que la Política de Platón hacía un paradigma real... (p. 31)

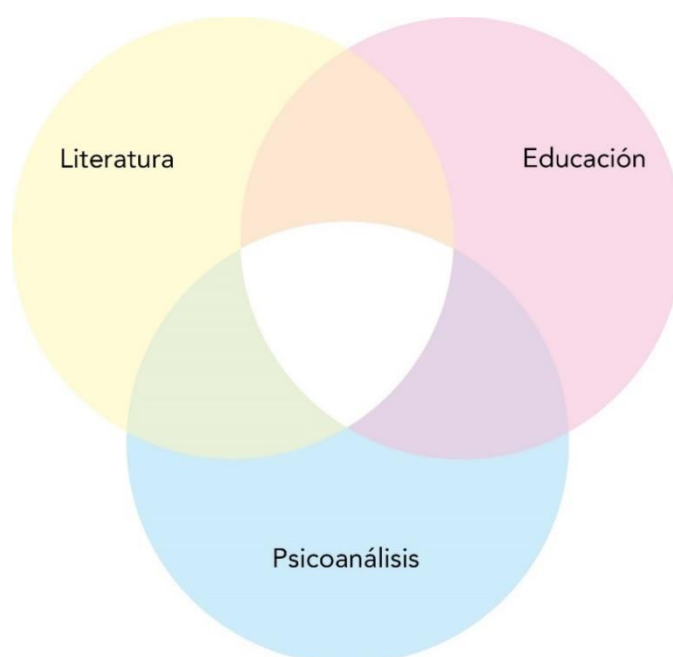


Figura 1. Primer entrelazamiento discursivo.

Freud descubre el inconsciente y sus formaciones, e inventa conjuntamente un dispositivo, un método para darles tratamiento, una *teckné* a la que llamó *psycho-analysis*, análisis mediante el cual se trae a la conciencia del analizante lo psíquico reprimido en él. Freud (1918) se pregunta:

¿Por qué "análisis", que significa desintegración, descomposición, y sugiere una analogía con el trabajo que el químico emprende con las sustancias que halla en la naturaleza y lleva a su laboratorio? Porque esa analogía se da de hecho en un punto importante. Los síntomas y las exteriorizaciones patológicas del paciente son, como todas sus actividades anímicas, de naturaleza en extremo compuesta; en su fundamento último, los elementos de esa composición están constituidos por motivos, mociones pulsionales (pp. 155-156).

Freud construye además una *episteme*, inventa una *Metapsicología* que considera aspectos *trans*-objetivos en cuanto al contenido, esta «metaciencia» remite a un trabajo efectivo, fecundo e inacabado (Assoun, 2006). En su intervención sobre la «*Bruja metapsicológica*» concilia el punto de vista económico, tópico y dinámico; el primero remite a cantidades de fuerzas en juego, en conflicto, lugares, principios y mecanismos mediante los que se dirime el trabajo entre representaciones investidas por mociones pulsionales; Freud arma su ficción —considerando lenguaje y racionalidad— de algún modo como un metalenguaje científico, su metapsicología. El inconsciente como «objeto metapsicológico» requiere un dispositivo «metacientífico» para refractar procesos que van más allá de lo consciente, y del placer (p. 74).

2.1. Marco teórico y diseño metodológico

En la elaboración del diseño metodológico sigo aportes de Agamben (2009) cuando plantea el concepto de paradigma; él sostiene que constituiría una suerte de singularidad universal, ya que pertenece a la clase de fenómenos que delimita, es decir que se encuentra entre ellos, pero a la vez se autoexcluye para poder tornarlos inteligibles, constituyéndose en algo así como un ejemplo-ejemplar, lo que permite colocarlos en equivalencia, comprendiendo el concepto de síntoma. En una entrevista ofrecida por este a la revista *Fractal* expresa, respecto a los métodos de Foucault: «Por otra parte, tanto en *L'Archéologie du savoir* como en los escritos posteriores, designa los objetos de sus investigaciones —para distinguirlos de los de las disciplinas históricas— con los términos «positividades», «problematizaciones», «dispositivos», «formaciones discursivas» y, más en general, «saberes».

La singularidad paradigmática reside en que propicia un punto de cruce, nudo e inversión entre dos dimensiones discursivas irreductibles, como son la diacronía y la

sincronía, o la historia y la estructura, el caso y la gnoseología. Un ejemplo paradigmático es el panóptico de Bentham que desarrolla especialmente Foucault, correlacionando las dimensiones histórica y estructural; panóptico que será trabajado más adelante. Expresa: «... en el paradigma, no se trata simplemente de constatar una cierta semejanza posible, sino de producirla a través de una operación» (p. 32) De ahí que pueda realizarse una equivalencia: síntoma singular, síntoma social, cada uno en su dimensión, sobredeterminados y en su propia novela.

Metodológicamente —incorporando aportes de Farrán (2013)—, quien plantea que el análisis del campo de problemas, de un tipo de tesis, está organizado siguiendo las equivalencias, mediante anticipaciones parciales y resignificaciones retroactivas de los conceptos utilizados, desplegados, y donde estos últimos repiten su aparición, aunque variando los niveles de análisis y las referencias mutuas entre ellos a partir de otros discursos, autores y temas. Se seguirá una disposición de círculos conceptuales y de sus respectivas dimensiones de análisis, combinándolos alternadamente hasta encontrar los puntos de incidencia. Círculos, registros o anillos que se ligan entre sí, anudándose a modo de trenzado que amplía su alcance mediante entrecruzamientos alternados.

2.1.1 Modelo teórico topológico

En continuidad con todo lo expresando anteriormente, efectué un diseño topológico basado en la teoría del nudo Borromeo y el tipo de entrelazamiento entre disciplinas, dado que permite pensar una forma de anudamientos, así como permite concebir operaciones topológicas; considerando hechos «clínicos» en base a repeticiones sintomáticas para su esclarecimiento, permitiendo que sean pensados (Granon-Lafont, 1992). Anudamiento borromeo de registros, disciplinas, acontecimientos, dispositivos y niveles discursivos heterogéneos, diacrónicos-estructurales, sincrónicos-circunstanciales, del orden del acontecimiento.

2.1.2 Esquema Borromeo

La propiedad principal distintiva del nudo Borromeo es que basta con que un cordel se corte para que todo el conjunto anudado se disperse (Farrán, 2013). Adquiere a la vez una consistencia por los múltiples términos, sin que ninguno prevalezca sobre los otros, sin eliminar sus diferencias. Es decir, se sustenta en su estricta equivalencia.

La tesis se detiene en los entrecruzamientos, las intersecciones, entrelazamiento entre campos disciplinares:

- La literatura, la semiótica y la historia de la educación: novela. Relato. Mito. Discurso fundacional.
- La historia de la educación y el psicoanálisis: historiología, historiografía.
- El psicoanálisis, la literatura y la semiótica: formaciones de lo inconsciente, piezas y formaciones discursivas.

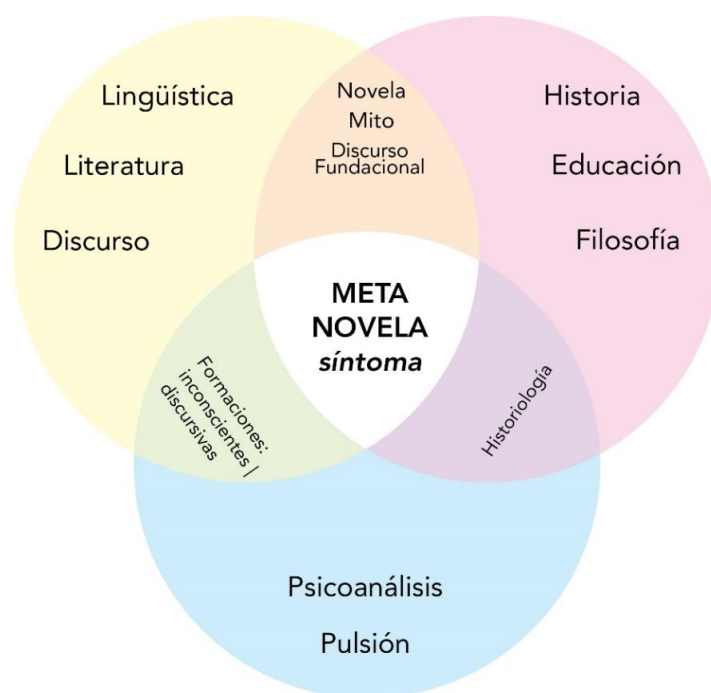


Figura 2. Segundo entrelazamiento discursivo.

En el centro de los entrecruzamientos disciplinares, anudados en forma borronea, se encontraría una suerte de gran novela que propongo como hipótesis de esta tesis, de esta indagación, mega novela, concebida y llamada «metanovela» en torno a la educación en el Uruguay, como fantasía social cohesiva en el origen de la Nación, y devenida síntoma, con su compulsión a la repetición, y su más allá del principio de placer, su goce.

Topología que considera concomitantemente la diacronía, tiempo discursivo fundante, y la sincronía, como corte en el tiempo, considerando un período acotado el de la década del 2005-2015, en que se repite la formulación de proyectos de reforma, de transformación del Sistema Nacional de Educación Pública, sin poder llevarse a cabo.

Bajtín ha abordado problemas fundamentales a los que se enfrenta, aún hoy, el estudio del relato y de los metarrelatos en su ascensión y en su declive o caída; cuestión que retoma Lyotard (2014):

Introduciendo la noción de *estatuto de la palabra* como unidad mínima de la estructura, Bajtín sitúa el texto en la historia y en la sociedad, encaradas a su vez como textos que lee el escritor y en los que se inserta reescribiéndolos. La diacronía se transforma en sincronía, y a la luz de esa transformación la historia *lineal* aparece como una *abstracción*, la única forma que tiene el escritor de participar en la historia se convierte entonces en la transgresión de esa abstracción mediante una escritura-lectura, es decir mediante una práctica de una estructura significativa en función de o en oposición con otra estructura. La historia y la moral se escriben y se leen en la infraestructura de los textos (1981, p. 188).

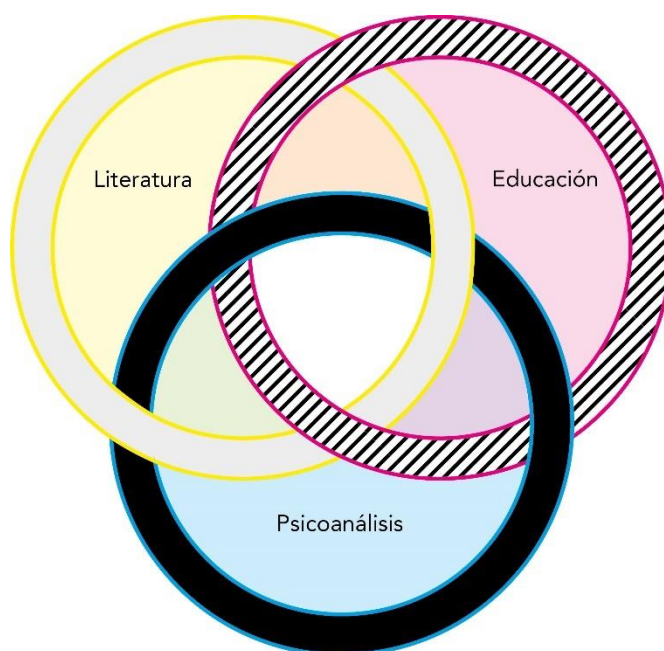


Figura 3. Topología del anudamiento Borromeo.

La condición topológica es de tres registros disciplinares anillados; si se altera, si se modifica, si se abre uno, se desarma el entrelazado de cada uno con el otro, y de todos entre sí. Fue Lacan desde el psicoanálisis quien indaga a través de esta estructura topológica del nudo Borromeo, el modo particular de consistencia, existencia e insistencia de cada registro en sí mismo y cada uno respecto a los otros. Nos es útil esta figuración,

figurabilidad de una estructura de tres términos, que él nomina Real, Simbólico e Imaginario, ya que permite generar campos de entrecruzamiento entre anillos, colocando finalmente en el centro, un espacio de inter-implicación.

Recurriendo a esta metodología topológica, en esta investigación los tres registros se corresponden con tres grandes campos disciplinares, como la literatura, la historia y el psicoanálisis, que se enlazan entre sí sin omitir sus diferencias y su heterogeneidad, dado que no son reductibles, así como se encuentran en una estricta equivalencia para dar consistencia, existencia e insistencia, en la presente investigación, al *síntoma social* de repetición de demanda y de no transformación del Sistema Nacional de Educación Pública entre el 2005 y el 2015, en el Uruguay. Resulta especialmente pertinente y propicio para el objeto de investigación recurrir a la topología del nudo Borromeo, dado que permite abarcar e inteligir para poder dar cuenta, desde la imbricación recíproca, del ensamble que implica una *meta-estructura*.

Milner (1999) resalta que «... el nudo tiene, en cada uno de los elementos, las propiedades que como conjunto él enuncia; pero, recíprocamente, cada uno de sus elementos nombra una propiedad que afecta al conjunto considerado colectivamente...» (p. 13) Agrega «...el análisis —al fin y al cabo, su nombre no significa otra cosa— es precisamente ese desanudamiento por el que lo real borromeo se constituye. Cortar el redondel del que eso se sostiene o, mejor dicho, por el corte, determinarlo como el redondel del que eso se sostenía: veamos qué aporta cada uno de ellos. Interpretar es eso» (p. 13).

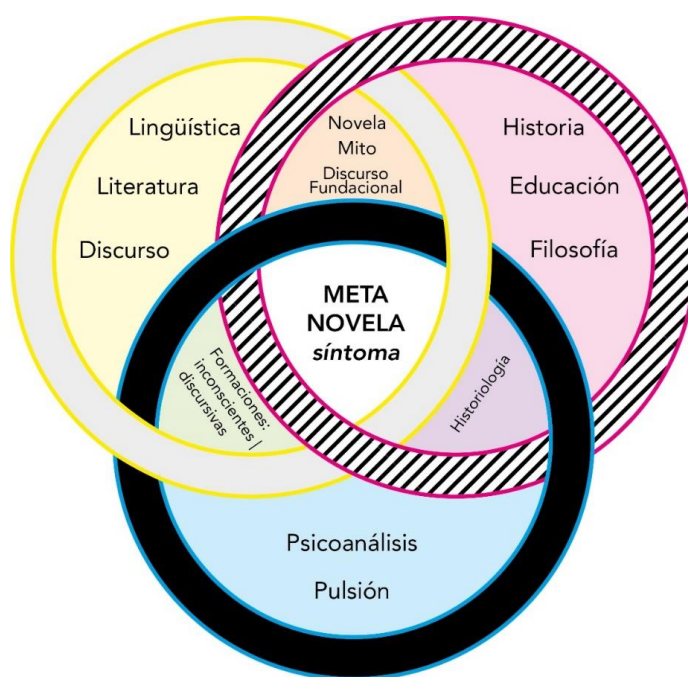


Figura 4. Metanovela- síntoma en el centro del anudamiento.

2.1.3. Eje horizontal diacronía. Eje vertical: sincronía

Hay conceptos y categorías de análisis, construcciones en el análisis de la historia — especialmente al considerar el Psicoanálisis— que han servido como meta —o mega— relatos para cimentar nuestra relación, nuestros lazos con el pasado, con el presente y con el futuro, representaciones sociales que se encuentran fuertemente desafiadas, alguno incluso ha caducado de manera irreversible. Más aun hoy, con el recalentado presente y la incerteza del porvenir, en tanto el mundo se encuentra en pandemia por Covid-19.

Caetano (1995) plantea nociones y relaciones que se hallan en «entredicho» respecto a las construcciones históricas, en relación con el tiempo y con el vínculo entre temporalidad e historización.

Algunas clásicas, que nos llegan desde el Iluminismo, van con el «Espíritu de la Ilustración» (Todorov, 2014), nociones y relaciones que abonan la noción rígida de progreso, como la clave de articulación de todas las formas de relato histórico, tecla historicista de la suposición de que el futuro era la repetición del pasado, que tendrá por resultado tal futuro; o una concatenación causal única e inevitable que los ligaba.

La cada vez más marcada distinción entre la historia como disciplina y aquellas que tratan las construcciones de la memoria colectiva, social y política, compartiendo el campo complejo de problemas, ha desmontado el lugar monopólico que aquella tenía, en tanto el historiador sería el escritor, «*inscribidor*» (término mío) de los relatos de un pueblo, nación, el encargado de la «*inscriptura*» (M. Filgueira, 2017a) en continuidad con esta línea conceptual y de investigación a la que suscriben varios historiadores, quienes —en tanto llevan registro, datación y construcción de modelos de explicación—, escribirían desde posición de intérpretes las peripecias de las sociedades, del mismo modo que el escritor de novela, pero en este caso de la «metanovela social» de los estados modernos.

Caetano (1995) expresa —citando las palabras de Laclau— que muchas veces los cimientos de tal «fantasía social» son la fabricación de una utopía de un «*paradigma de sociedad perfecta, sociedad reconciliada, y transhistórica en la cual todo conflicto ha terminado*» (p. 82). Considero que esto se encuentra en la base de las construcciones sociales de carácter mítico, por tanto, de los uruguayos, en cuyo basamento ocupa un lugar central, de soporte, de pilar, el discurso educativo, como escenario de representaciones de la novela social, de lo público, de la república.

En la metodología de análisis que utilizo, el eje horizontal se relaciona con esta temporalidad diacrónica que desplaza metafóricamente estas construcciones fantasmáticas cohesivas, de gran poder dado los efectos simbólicos actuantes, vigentes, elevándose vía el discurso fundacional a través de «piezas discursivas», a través de sus formaciones discursivas, a la categoría mítica.

El mito se instala claramente con relación a los tiempos fundacionales, los de los orígenes «de donde los retardos y los recomienzos» (Loroux, 2007, p. 11) discurren. «Como si el ciclo de las generaciones no hallara de una sola vez su ritmo autónomo; entre el tiempo de los hombres y el de los orígenes, el mito intercala muchas humanidades, que sucesivamente aparecen y desaparecen para siempre» (p. 11).

Por el otro eje, el vertical, se produce un corte, una cesura con la temporalidad, en una línea sincrónica, se condensan metonímicamente, otro caudal imaginario de fantasías sociales de cambio, transformación y reforma.

Freud teorizó la metapsicología del trauma en dos tiempos lógicos que rompen con la cronología de causa, primero, efectos patógenos después, para instaurar el *a posteriori* como causa del *a priori*, en un proceso de resignificación o significación retroactiva. Indagaré si algo de este funcionamiento psicológico se encuentra, asimismo, operando de esta forma como obstáculo en la transformación del sistema de educación. A la hora de resignificar *a posteriori* las representaciones identitarias fundacionales, se produjo más un *synthome*, un síntoma, que su resolución hacia el provenir.

Ignatieff (1992) introduce un enfoque novedoso en las formas inéditas de la cultura y el tiempo, en relación con las nuevos «sistemas de exclusión» en la sociedad contemporánea, que están creando dos tiempos disímiles en la ciudadanía urbana; en un tiempo, y una topia, se hallan unos cuantos que se atosigan para tomar el carril más veloz de la autopista, munidos de ordenadores portátiles o el del automóvil, teléfonos celulares, lo que permite multiplicar, potenciar el tiempo de la comunicación, de la resolución de situaciones cotidianas y/o del trabajo; el otro es el tiempo viscoso de los excluidos, de los que son ubicados en las márgenes, es el espacio tiempo de los pobres de las ciudades (pp. 45-47).

Utilizo de expreso categorías y procesos propios de la metapsicología freudiana, como es la del funcionamiento del proceso primario mediante desplazamiento y condensación de grupos de representaciones, que componen guiones fantasmáticos sea en la masa, sea en un sujeto, como planteara Freud (1979 [1921]) en *Psicología de las masas y análisis del yo*, el fenómeno psicológico que subyace en ambos «aparatos» psíquicos es el mismo, es la identificación, con el líder, con el jefe, con el padre, con el héroe, en

procesos de novelización, de *novelar*, sea en la novela familiar, sea en la institucional, sea en metanovela social.

Seguiremos las pistas, los puentes de sentido que vinculan estas piezas discursivas dentro de los documentos seleccionados. Ejercicio diacrónico que conduciría la indagación hacia constelaciones socio-históricas, como redes plenas de sentido que configurarían la etapa fundante del sistema educativo moderno del Uruguay; también cómo estarían actuando en sincronía en la escuela actual, fundamentalmente en las escuelas de contexto socio- económico poco y muy poco favorable a los procesos de aprendizaje, escuelas a las que asisten niños y núcleos familiares en contextos de pobreza.

El análisis será organizando las piezas discursivas en sus relaciones sincrónicas, con el universo de sentido, y en diacronía con las mallas de representaciones y sentidos, las construcciones socio-históricas, siguiendo el guion de la metanovela, como fundamento y obstáculo, conformada por fantasías de estímulo «impulso» y como resistencia «freno» (Real de Azúa, 1964). La metanovela como síntoma, como formación de compromiso en su repetición gozosa.

Todorov (2012), en su estudio de los géneros del discurso, ubica a la literatura como una entidad que «... funciona en el nivel de las relaciones intersubjetivas y sociales, esto parece indiscutible» (p. 14).

2.2. Literatura. Historia. Psicoanálisis

2.2.1. Lenguaje. Semiótica. Literatura

Bajtín, citado por Kristeva (1981), expresa: «El lenguaje de la novela no puede ser situado en una superficie o una línea. Es un sistema de superficies que se cruzan» (p. 218). «¿Roland Barthes te llamaba "la extranjera"?» (Horenstein, 2021, p. 186), le pregunta Mariano Horenstein a Julia Kristeva «Sí, él me decía "la extranjera". Me recibió en su seminario y empecé a hacer una tesis». Fue «...Aragón, quien me dijo: "Hay que hacer una tesis sobre el nacimiento de la novela"» (p. 186).

Con mi tesis y con mis traducciones de Bajtín yo aportaba al post-estructuralismo, porque se trataba de viajar entre muchas estructuras y de ver el texto y el contexto, la estructura y la historia. Cuando realizaba ese trabajo ya estaba en Francia, integrada en la universidad, aportando algo nuevo. Sentía que esa apertura y la extranjera eran la única manera de sostener viva una cultura (Horenstein, 2021, pp. 186-187).

Prosigue la actualizada conversación con Kristeva:

Lacan habla de lengua rota. La lengua se rompe como una parte un trozo de pan. La lengua rota. Las cicatrices del lenguaje en los abrazos, en la lengua que tiembla, en el lapsus, al inventar una palabra o al hacer un gesto en el análisis, sobre el diván, todo eso es del orden de la semiótica y no de lo simbólico y que remite, justamente, al sentido y no a la significación. Todas las dimensiones se escuchan en el lenguaje, en el psicoanálisis.

Barthes (2013) escribe:

El resiente desarrollo de la ciencia lingüística viene a darle, sin embargo, una nueva actualidad y nuevos medios: quizá sea posible a partir de ahora una lingüística del discurso; a causa de su incidencia sobre el análisis literario (cuya importancia en la enseñanza ya conocemos) incluso llega a constituir una de las primeras tareas de la semiología (p. 191).

Para este autor la novela, como lucha dentro del realismo literario, se subdivide en novela científica y novela poética.

Foucault (1996) genera una definición abarcativa, cuando interroga “¿qué es la literatura?” (p. 65) Responde que es el ejercicio mismo de la literatura, como si tuviera su lugar de origen exactamente en la literatura, es decir, que se aloja en la pregunta misma, por lo que se hermana desde varios ángulos con el psicoanálisis; es ante todo una praxis, hecha de fábula. Compuesta de algo que se está por decir, fábula dicha en un lenguaje que es ausencia, desdoblamiento, simulacro, que permite un discurso sobre la literatura, dada la distancia que ella socava al interior del lenguaje mismo.

Barthes (2013), por su parte, coloca a la literatura entre las ciencias y expresa que ambas son discursos, aunque el lenguaje de una u otra sean diferentes no lo profesan de la misma manera (p. 14).

Todorov (2012) dirá que: «La literatura es una *ficción*: esta es su primera definición estructural» (p. 16). ¡Qué ubicación tan excepcional!, aquella que los primeros lógicos modernos ya observaron «...que el texto literario no se somete a la prueba de verdad, que este no es ni verdadero ni falso sino, precisamente ficcional» (p. 17).

Lacan (1988) trabajando la «Teoría de las ficciones de Bentham» escribió: «formulamos que toda verdad tiene una estructura de ficción» (p. 13). La verdad con estructura de ficción surge en su propuesta del retorno a Freud, quien «noveló» la neurosis, sean

las fantasías histéricas, las compulsiones, reuniéndolas en complejos, como por ejemplo, el complejo de Edipo, elevándolo al estatus de complejo nuclear de las neurosis.

Kureishi expresa «En la universidad leía filosofía y estaba interesado en la historia de ideas. Uno de mis profesores había estado en análisis con Melanie Klein, y empezó a hablarnos de Freud, del inconsciente. Empecé a utilizar, en mi escritura, un método que llamo escritura libre, equivalente freudiano de la asociación libre. [...] Mi mejor manera de crear material para escribir fue usar este método de escritura, desde el inconsciente» (Kureishi, citado por Horenstein, 2021, p. 196).

Se admite lo real de esta ficción verídica, y su alta eficacia simbólica.

Bentham prosigue su devenir utilitarista, Lacan lo retoma (1988), luego Foucault (2006) lo desarrolla, y la presente Tesis lo incorporará: «El que el inconsciente tenga la estructura de la ficción por tener la del discurso, el que el placer que allí domina sea el de la repetición de un signo, nos obliga a darle más vueltas a la manera de hacerse valer allí lo real» (Lacan, 1988, p. 13).

Veremos más adelante el «Panóptico» de Bentham en relación con la construcción de los edificios, de los establecimientos escolares, sobre todo con los manuales provenientes de Norteamérica, la cuna de la educación moderna que tanto encandila a Sarmiento como a Varela.

Lo real como imposible, como aquello que vuelve siempre a un mismo lugar, y más al tratarse de discursos fundacionales, al dar tratamiento a la matriz fundacional del sistema educativo uruguayo, en su trípode: movilidad social, republicanism y en su orientación cosmopolita (Caetano y De Armas, 2013-2014).

2.2.2. Historia. Historia de la Educación

El discurso de la Historia, teoriza Barthes (2013) trabajando la *escucha* del historiador, como «...la narración de acontecimientos pasados, que en nuestra cultura, desde los Griegos, está sometida generalmente a la sanción de la "ciencia" histórica, situada bajo la imperiosa garantía de la "realidad", justificada por principios de exposición "racional"; como narración ¿difiere realmente, por algún rasgo específico, por alguna indudable pertinencia, de la narración imaginaria, tal como la podemos encontrar en la epopeya, la novela, el drama?» (p. 192)

Foucault (1971) utiliza el concepto de *meta-historia* —que encuentra leyendo minuciosamente a Nietzsche— cuando declara que la historia reabsorbe los acontecimientos históricos singulares en la corriente de sentido privilegiada a priori por aquellos valores que el investigador se propone corroborar. Veyne (1984) lo señala claramente:

Para Foucault, el método consiste, por tanto, en comprender que las cosas no son más que objetivaciones de prácticas determinadas, cuyas determinaciones hay que poner de manifiesto, ya que la consciencia no las concibe. Esa operación de poner de manifiesto, como culminación de un esfuerzo de visión, constituye una experiencia original, e incluso atractiva, a lo que podríamos llamar con cierta ironía rarefacción [...] Pero lo más característico es el instante en que se produce la *rarefacción*; no es algo que tome forma, sino, por el contrario, una especie de ruptura, un momento antes, no había nada, sino una gran cosa plana que casi no se veía, por ser tan evidente, y que se llamaba "el" Poder o "el" Estado; nosotros intentábamos hacer coherente un trozo de historia donde ese gran núcleo translucido que desempeñaba un papel subalterno, junto a los nombres comunes y las conjunciones; pero no funcionaba, algo no cuadraba y los falsos problemas verbales, del tipo de la ideología o las relaciones de producción, planteaban a su vez grandes dificultades (1971, p. 213).

Lacpra (2006) en sus desarrollos expresa: «La historia siempre está en tránsito, aun cuando ciertos períodos, lugares o profesiones alcancen ocasionalmente una relativa estabilidad» (p. 15). Condición transitoria que abarca y afecta el significado mismo de la comprensión histórica, lo que vincula a la historia siempre a la historiografía, el tener que repensar continuamente aquello a lo que se aboca, siempre entonces la historia en transición, repensando objetivos y presupuestos, incluyendo el significado de la temporalidad, así como la concepción de la relación entre presente y pasado, en lo atinente a posibles futuros (p. 16).

Lacpra (2006) explora el entrelazamiento entre esta concepción de la historia y el Psicoanálisis como una forma de teoría crítica, crítica literaria con dimensión sociopolítica. Ubica lo que él conceptualiza como «experiencia de identidad» que vincula la identidad personal, que reúne la subjetiva y la identidad colectiva, desarrollando investigaciones basadas en testimonios, cartas, autobiografías, y otras fuentes de la experiencia (p. 21).

De Certeau (2006) manifiesta en relación a la escritura de la historia:

El problema ya no se presenta de la misma manera a partir del momento en que el "hecho" deja de funcionar como «signo» de una verdad; en el momento en que la verdad cambia de condición, deja

poco a poco de ser lo que se manifiesta para convertirse en lo que produce y adquiere en tanto, una forma «escriturística» (p. 26).

Consideraré especialmente en esta tesis la historia de la educación a partir de la Ilustración, en Occidente, concepción de la historia de la educación, de Horkheimer y Adorno (1998) quienes afirman que desde el Siglo XVIII el debate no ha dejado de darse, crecer y extenderse en el interior de las instituciones políticas y sociales, en los programas y discursos político-electorales de las diferentes campañas de gobierno.

Veyne (1984) plantea: «Los historiadores relatan acontecimientos verdaderos cuyo actor es el hombre; la historia es una novela verdadera» (p. 12). Nos importa especialmente la perspectiva de Veyne, porque trabaja en la frontera del acontecimiento y del documento, que será el de esta tesis. Expresa:

La historia es relato de acontecimientos, y todo lo demás se sigue de esto. Dado que no es más que un relato, no nos hace revivir nada, como tampoco lo hace la novela. El relato que surge de la pluma del historiados no es lo que vivieron sus protagonistas; es solo una narración, lo cual permite ya eliminar algunos falsos problemas (p. 15).

Continúa con su tesis:

De la misma forma que la novela, la historia selecciona, simplifica, organiza, resume un siglo en una página, y esta síntesis del relato no es menos espontánea que la de nuestra memoria en el momento en que evocamos los diez últimos años de nuestra vida (p. 14).

En su concepción de la historia: «Cuando el sofista Hippias les iba a dar conferencias, le gustaba escuchar genealogías heroicas o humanas, el origen de los distintos pueblos, la fundación de las ciudades en épocas primitivas y, en general, cuanto se refería a la antigüedad» (p. 59). Por último, alega:

Esto es lo que más les gustaba oír contar, en suma, le responde Sócrates, tu manera de complacer a los espartanos consiste en hacer que tu vasta erudición te permita desempeñar el mismo papel que las viejas con los críos: contarles historias que les diviertan (p. 59).

Consideremos lo expuesto anteriormente con relación a la Ilustración que gira en torno al principio de la secularización: esos autores opinan: «El programa de la Ilustración, era el desencantamiento del mundo». No todos los ilustrados mantienen una

misma postura. Planteamientos centrados en la formación e instrucción de los hombres, en nexo estrecho con las formas de gobierno, por lo que un cambio, una reforma profunda en la educación pública, modifica, transforma la constitución de los Estados. Se borran las fronteras nítidas, una demarcación rigurosa entre formación de los humanos y las formas de gobierno. Se concibe como una mutua implicación e interdependencia.

Situar de esta manera la enseñanza y educación, esta concepción del enlace, conexión entre formas de gobierno y formación de los hombres es una manera de reincorporar el posicionamiento de Herder, como fundamento de y justificación de la intervención directa de los Estados en los poderes públicos.

Iglesias (2008) sigue el derrotero de las posiciones, cita a Campomanes en su referencia al Estado como destinatario, por tanto como esencial definidor de la orientación educativa: «La instrucción de los ciudadanos debe entrar en el Plan de gobierno, y las Universidades y Estudios, no solo para cultivar las ciencias, sino para adquirir en la Religión, en la Moral, y en la Política, todos aquellos conocimientos que son necesarios para ser útiles al Estado y llenar las obligaciones de un verdadero ciudadano» (p. 186).

Helvetius (1715-1771) acentúa también el papel del Estado en materia educativa. Los profesionales de la enseñanza, estatalizados, están mejor capacitados que las familias de los niños para conducir la socialización y su preparación para la vida cívica, como ciudadanos (citado por Iglesias, 2008).

D' Holbach (1725-1789) entiende a la educación como un instrumento consustancial a la política (citado por Iglesias, 2008).

De Condorcet (1991), un ilustrado liberal, distingue entre instrucción y educación, dando a la vez un paso argumentativo para la independencia de la escuela, separándola de la intromisión política, al confiar la instrucción al Estado. Es en su «Proyecto de decreto» que plasma que «La primera condición de toda instrucción es la de enseñar solamente verdades» (p. 43). Intento de delimitación del poder del Estado respecto a la escuela, de generarle autonomía; pero es justamente en relación con esto que continúan los debates y controversias hasta la actualidad, cada gobierno, régimen y régimen político intentará ejercer fuerza y poder sobre la función de la educación en la ciudadanía.

Se suman los múltiples procesos de colonización que han sufrido pueblos y tierras, y lo que ello ha significado para los colonizados y para las gestas independentistas.

De los principios y postulados del «espíritu de la Ilustración» son de especial consideración los fenómenos de secularización y el laicismo; la dimensión de laicidad en el discurso de la educación es piedra angular de la fundación del edificio educativo de la modernidad en occidente, la educación como empresa nacional de formación de republicanos. Laicidad, un principio de profunda raigambre en Uruguay.

2.2.3. Psicoanálisis. Metapsicología del síntoma. Análisis psicoanalítico de formaciones discursivas

A partir de la «Bruja» metapsicología freudiana, el síntoma es concebido signo de una conflictividad, y resultado de un trabajo psíquico. El síntoma como formación de compromiso sería esa parte del discurso concreto en tanto transindividual, que hace falta a la disposición del enunciante para restablecer la continuidad de su discurso consciente. Es sobre la materialidad lingüística de las formaciones de lo inconsciente que Freud descubre a este último, y que Lacan sostendrá su tesis de que el inconsciente tiene estructura de lenguaje, o estructurado como un lenguaje —sin serlo, claro está—, es más, lo es porque no lo es, se lo impide la barra de la represión.

Son los «textos» del descubrimiento del inconsciente, los tres libros freudianos que fundan el psicoanálisis, el de los sueños, de los actos fallidos y el del chiste, esa trinidad conforma la base, empedrado fundacional de la semiología psicoanalítica, es decir, la teoría general del aparato psíquico como aparato de signos que el propio Freud reúne en dos grandes grupos noseológicos, los de la neurosis, y los de la psicosis, en función justamente del tratamiento dado a los signos de realidad, psicopatología propia de la clínica psicoanalítica.

El eje problemático que compondrá esta aproximación será el abordaje del discurso. Tomaremos la perspectiva arqueológica en los desplazamientos en la concepción de Foucault del lenguaje, lo que conduce a la consideración de ciertas nociones del autor, como las de práctica discursiva y dispositivo, o positividad. A través de estas nociones buscaremos precisar algunos de los sentidos en que los discursos pueden comprenderse como productores de subjetividad, siempre dentro de la perspectiva de Foucault (2013), vinculadas a las nociones de «mentalidad» o de «espíritu» que permiten establecer entre los fenómenos simultáneos o sucesivos de una época dada una comunidad de sentido, lazos simbólicos, un juego de semejanza y de espejo, o que hacen surgir como principio de unidad y de explicación la soberanía de una conciencia colectiva» (p. 34).

2.3. Novela. Mito. Relato. Discurso

2.3.1. Novela. Teoría de la novela

Etimológicamente, *novela* deriva de *novella*, es decir noticia, novedad. La novela como género del discurso es una novedad, es nueva. En Todorov (2008), Shklovski manifiesta no haber encontrado una definición de *nouvelle*, como tampoco una traducción literal del francés al español, por lo que mantiene su nominación francesa (p. 173). Indaga cualidades que sean comunes, por ejemplo, el final, la culminación o no de la trama narrada, y realiza la cita clásica, «La educación sentimental» de Flaubert, como novela de educación respecto a costumbres francesas, utilizando el procedimiento descriptivo que no termina jamás (p. 181).

Todorov (2012) interpela: «La novela, por nueva que sea, ¿no sigue ejerciendo su presión sobre las obras que se escriben?» (p. 60).

Kristeva (1981), respecto a la noción del enunciado novelesco, propone distinguir: «[...] por un lado, la noción de TEXTO que designa la totalidad novelesca, como la totalidad de todo género discursivo; y por otro, la noción de ENUNCIADO NOVELESCO que, por su peculiar organización específica el tipo de esta estructura discursiva que es la novela» (p. 16). Continúa: «El enunciado novelesco es un segmento discursivo por el que se expresan las distintas instancias del discurso (autor, "personajes", etc.) puede presentarse como una serie de frases, o como un párrafo, y se caracteriza por la unicidad del lugar de la palabra» (p. 17). Visto como texto «...la NOVELA es una práctica semiótica en la que se podrían leer, sintetizados, los rasgos de múltiples enunciados. [...] es una OPERACIÓN, un movimiento que une, mejor que CONSTITUYE lo que podría llamarse los ARGUMENTOS de la operación que, en un estudio del texto escrito, son las palabras, ya series de palabras...» (p. 17).

La autora atraviesa desde varias perspectivas la interrogación ¿qué es la novela?, reconociendo en sus respuestas la diversidad de estructuras narrativas que abarca; sería aquello que alcanza a superar el marco de la epopeya y del cuento popular. Ahondando en su especificidad, podría ser considerada como un reflejo de la pérdida de la unidad mítica, cediendo el lugar, sucesivamente y en diversos tipos de novela, a lo social, lo personal y lo particular.

Kristeva propone correlacionar el discurso con la historia y el sintagma con el sistema (1981, p. 135). Barthes (1983), en planteos muy cercanos, vincula «... la lectura horizontal corresponde al sistema, y la vertical al sintagma» (pp. 52-86). Determina que «la pertinencia escogida por la investigación semiológica atañe, por definición, a la significación de los objetos analizados: interrogamos objetos solo bajo la relación del

sentido que detentan, sin hacer intervenir, al menos en forma prematura, es decir antes de que el sistema sea reconstituido...» (pp. 52-86). Ambos autores adhieren a las «ciencias modernas de lo simbólico».

Lukács (2010) rastrea el pasado de la novela y su surgimiento como tal: «Por eso fue posible crear una épica en momentos en que la situación histórico- filosófica ya comenzaba a exigir la aparición de la novela» (p. 65).

Continúa:

Más allá de los acontecimientos o de la psicología, el tiempo les brinda la cualidad esencial de su existencia; independientemente de su accidentalidad en términos pragmáticos y psicológicos, la apariencia de un personaje emerge de una continuidad real, y la atmósfera que produce el nacer de ese trecho de vida único e irrepetible anula la naturaleza casual de sus experiencias y el aislamiento de los acontecimientos relatados (Lukács, 2010, p. 65).

Es propicia la estructura de la novela, así como el propio proceso de novelar:

La totalidad de vida que sostiene a todos los hombres cobra vida, se vuelve dinámica: la extensión de tiempo que abarca la novela, que divide generaciones e integra las acciones en marcos histórico-sociales, no es un concepto abstracto, una unidad construida conceptualmente luego del acontecimiento -como aquel de la totalidad de la *Comédie humaine*- sino un ente existente en y por sí mismo, un continuo concreto y orgánico (Lukács, 2010, p. 123).

Lukács, por último, plantea que: «esta totalidad constituye una imagen verdadera de la vida en tanto ningún sistema de valores, de ideas la puede penetrar sino con función reguladora» (p. 123).

2.3.2. Tipos de novela: de vagabundeo, de pruebas, biográfica, de la educación y realista

Es claramente en el centro de los intereses de Bajtín (2011) donde se encuentra «la teoría de la novela» dentro de la cual se halla la imagen del hombre en la literatura, el tiempo y el espacio como coordenadas de la representación del mundo, y los destinos históricos de la palabra en la cultura y en los géneros literarios. En la novela, el enunciado como objeto abarca lo que él mismo llamó «metalingüística». Dentro de la tipología

histórica que Bajtín desarrolla respecto a la novela, la clasifica en cinco grandes formas: «la de vagabundeo, la de pruebas, la biográfica, la novela de educación y la novela realista» (p. 197).

2.3.3. Novela de la Educación

Género de novela que reúne, muestra y transmite mancomunadamente el desarrollo de un proceso educativo, fundamentando su lugar a través de ideas didáctico-pedagógicas, y sus efectos en los educandos y en la sociedad.

Para la novela de la educación, la concepción misma del mundo como experiencia fue productiva, lo pintó, y permitía verlo desde un punto de vista que hasta entonces no había sido tocado por las novelas; esto condujo a una reevaluación radical de los elementos del argumento novelesco, abriendo el género a nuevos puntos de vista acerca del mundo. Aun así, el mundo como experiencia y la escuela en general seguían siendo algo muy quieto, inmóvil; el mundo se transformaba para el estudiante en sus procesos de aprendizaje, pero el mundo en sí resultaba ser más seco y pobre de lo que le parecía al principio (Bajtín, 2011). A través de la novelización, el hombre se transforma junto con el mundo, reflejado en sí el desarrollo histórico de aquel. «El hombre no se ubica dentro de una época, sino sobre el límite entre dos épocas, en el punto de transición entre ambas» (p. 211).

Durante el extendido proyecto de la Ilustración se fueron cambiando los *fundamentos* del mundo, y el hombre es forzado a transformarse con ellos. Proyecto que contiene y considera en toda su dimensión los problemas de la realidad y las posibilidades del hombre, los de la libertad, la necesidad y la iniciativa creadora, habitando el espacio de la existencia histórica. Se introduce el concepto de tiempo histórico real.

2.3.3.1. Emilio y el caso Koch

Una clásica, quizá la más leída y conocida, es *Emilio* de Rousseau (1977):

Las buenas instituciones sociales, son las que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el yo a la unidad común; de suerte que cada particular no se cree ya uno, sino parte de la unidad [...] Siempre en contradicción consigo mismo, siempre oscilando entre sus inclinaciones y sus deberes, no será nunca ni hombre ni ciudadano; no será bueno para él ni para los demás. Será uno de esos hombres

de nuestros días, un francés, un inglés, un burgués; no será nada (pp. 26-27).

Continúa: «El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud; a su nacimiento se le cose una mantilla; a su muerte se le clava en un féretro; en tanto que él conserva la figura humana está encadenado por nuestras instituciones» (Rousseau, 1977, p. 30).

Siendo muy crítico de las instituciones sociales, Rousseau, sin embargo, rescata la educación, presentando su verdadero rostro, su visión de la educación como alternativa radical, combativa, implacable y seductora, quiere enseñarle a Emilio el oficio de vivir.

Vivir, no es respirar, es obrar; es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes nuestras, que nos dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que ha vivido más no es aquel que cuenta con más años, sino que aquel que ha sentido más la vida (Rousseau, 1977, p. 30).

Sigue «Concededles, en todo lo que sea posible, cuanto pueda causarle un placer real; negadles siempre lo que ellos soliciten únicamente por capricho o por realizar un acto de autoridad» (p. 84). En el mismo año, 1762, Rousseau —el pensador en lengua francesa más profundo de la Ilustración— escribe dos obras claves como son *Emilio* y *El contrato social*. Había escrito en 1755 el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, con argumentos para desentrañar lo que hay de originario y lo que existe de artificial en la naturaleza actual del ser humano. Para Rousseau el rasgo que distingue a la especie humana no es el avance hacia el progreso, sino solo la perfectibilidad, la capacidad de hacerse mejor a la vez que mejorar el mundo, aunque como efectos no estén garantizados ni sean irreversibles. Considera que el bien y el mal surgen de la misma fuente. De ahí que considere que toda linealidad hacia el progreso sea una vana esperanza. Los problemas sociales, nos son transitorios, de un período, partido político o gobierno, que eventualmente pudiesen ser resueltas definitivamente, son consustanciales a nuestra condición humana. Todorov (2014) le da la razón: «En la actualidad podemos constatar que Rousseau tenía razón y que la aspiración a la perfectibilidad no implica de en el progreso» (p. 23). Propone volver a fundamentar la Ilustración «...preservar la herencia del pasado, pero sometiénola revisión crítica y confrontándola lúcida mente con sus consecuencias, tanto las deseables como las no deseada» (p. 25).

Autor que estudia con profundidad los movimientos colonizadores, expresa: «Uno de los reproches que suelen hacerse a la Ilustración es que proporcionó los fundamentos ideológicos del colonialismo europeo del S XIX y de la primera mitad del XX» (Todorov, 2014, p. 29). Opera por universalidad, dado que la Ilustración afirma la unidad del

género humano, es decir, la universalización de los valores. Los estados europeos, en su convencimiento de poseer los valores superiores, se consideraron autorizados a llevar su civilización a los menos favorecidos. Fue para asegurar el éxito de tal empresa que tuvieron que ocupar y conquistar territorios y las poblaciones que vivían en ellos.

Hagner, como historiador de la ciencia, es investigador de archivos —publica sobre la relación entre ciencia, ideología y sociedad—, entre eso ha escrito una nueva novela de educación, *El preceptor*, un caso de educación criminal en Alemania a comienzos del siglo pasado. Transmite toda una atmósfera de la familia nuclear de la alta burguesía alemana, en que la educación era desplazada fuera de la familia y delegada a instituciones, y/o preceptores, institutrices, que dentro o fuera de la casa, alejándose o no del hogar, ejercían su oficio y su poder en la educación de los niños de la familia.

Hagner (2012) relata el caso:

En la familia imperaba una jerarquía estricta y una rigurosa división de tareas. El jefe y padre, absorbido por sus obligaciones profesionales y sociales, se mantenía apartado de la educación de sus hijos, a quienes veía con muy poca frecuencia (p. 13).

Continúa, luego:

La educación y la transmisión de valores burgueses (cultura general, disciplina en el trabajo, sentimiento del deber) le correspondían a la madre que, en calidad de señora de la casa, debía ocuparse de la economía doméstica, de funciones de representación en la vida social y actividades relacionadas con la beneficencia. Esa era la distribución de los roles en la familia Koch, lo que se reflejó en las diferentes reacciones de los padres y en las medidas que adoptaron cuando el desarrollo de sus hijos varones se apartó del camino previsto (pp. 13-14).

Proyecto familiar adscrito a la educación de la Alemania de 1900, con lo que puede brindarnos como reflexión más de cien años después de todo lo sucedido en Europa continental, teniendo justamente a Alemania como protagonista, centro y cúspide de proyectos educativos nacionales e internacionales, elevando e idealizando a una magnitud terrible la condición humana, mostrando su ferocidad y su horror frente a lo humano mismo.

La novela relata que los hermanos Heinz y Joachim Koch fueron retirados de su internado Haubinda; un colegio pupilo construido lejos de cualquier ciudad, para mantener a los jóvenes apartados de las tentaciones que aquellas ofrecen, de los vicios

decadentes de la urbe, siguiendo el ideario de Rousseau. Se consideraba propicio el encuentro con la naturaleza, que en la bonanza de la vida agreste del campo aprendieran a convivir con las virtudes de una vida sencilla. Además, la pedagogía «reformada» aspiraba a despertar en los alumnos la curiosidad y el compromiso, tomando distancia de los castigos corporales como arma para lograrlo. En sustitución, se promovía y exaltaba el lazo emocional entre el maestro y cada alumno, invocando el eros pedagógico platónico, como el aire de la Academia de Platón en Atenas.

Entre los maestros de entonces se encontraba Lessing, el autor en 1780 de *La educación de la humanidad*, y se aleja de Haubinda, porque percibió que en los aires mencionados se hallaban las trazas antisemitas emergentes. La propuesta pedagógica era educar a «...jóvenes alemanes, que sanos y fuertes en cuerpo y alma [...] piensen con claridad y agudeza, estimulen los sentimientos y cultiven una voluntad recia y valerosa» (Hagner, 2012, p. 15).

Pero Heinz Koch, hijo mayor del matrimonio, no pudo absorber dicho aire y fue expulsado por presentar dificultades de aprendizaje y de la vida escolar en general. Su madre decide entonces volver a métodos pre-reforma y contrata a Dippold, un preceptor, que vuelve a utilizar el apremio y los castigos físicos como herramienta pedagógica, golpeándolo hasta la muerte. Su caso generó una gran polémica respecto a la patología del preceptor.

Freud a principios de siglo publicaba desde Viena, en alemán, sus textos fundacionales sobre el sueño, los fallidos y el chiste, pero también sus tres ensayos sobre teoría sexual, en los cuales plantea y conceptualiza las pulsiones parciales y zonas erógenas en la «sexualidad» infantil, dentro de ellas ocupa un lugar preponderante al sadismo, presenta al niño como «perverso polimorfo».

Freud revoluciona y lanza un «nuevo niño» a la mera Europa continental, que tendrá enormes efectos en la concepción de la niñez, atravesando todas las disciplinas que trabajan con niños, ni qué hablar de la educación. La metapsicología freudiana disuelve la nitidez de las fronteras entre niñez y adultez, entre salud y patología psíquica, entre un sujeto y otro sujeto, brindando herramientas conceptuales teórico-técnicas de una envergadura, de una dimensión comprensiva y aplicativa profunda.

El caso Koch pone a consideración el sadismo del adulto, del preceptor, del educador, ¿por fijaciones infantiles? Interpelando las fronteras fijas, estancas entre la sexualidad infantil y otras.

Freud fue un lector asiduo de libros y manuales de pedagogía, extrayendo de ellos, del trato que se le dispensaba al niño, la noción de lo infantil imperante en quien educaba, es decir por inferencia, por método deductivo. Le escribe a Fliess en la carta del

5 de noviembre de 1897: «Es interesante que la bibliografía se ocupe ahora tanto de la psicología del niño. He vuelto a recibir hoy uno de estos libros, de James Baldwin» (1994 [1887-1904]).

2.3.4. Novela familiar. Posición y función del Padre

Acuña tempranamente Freud (1909 [1979]), siguiendo luego a Otto Rank en sus teorizaciones respecto al nacimiento del héroe y ligándolo a la sexualidad infantil, a la pulsionalidad, así como a los complejos nucleares, el concepto de «novela familiar»³ adosada a la condición de neurótico, en posición de hijo destronado. Dice:

El paño donde se cortan tales ocasiones es evidentemente el sentimiento de ser relegado. Hartas son las oportunidades en que al niño lo relegan, o al menos él lo siente así, y en que echa de menos el amor total de sus padres, pero en particular lamenta tener que compartirlo con otros hermanitos. La sensación de que no le son correspondidas en plenitud sus inclinaciones propias se ventila luego en la idea, a menudo recordada conscientemente desde la primera infancia, de que uno es hijo bastardo o adoptivo. Muchos hombres que no han devenido neuróticos suelen acordarse de tales oportunidades en que tramaron —las más de las veces influidos por lecturas— esa concepción y esa réplica respecto del comportamiento hostil de sus padres. Ahora bien, aquí se muestra ya la influencia del sexo, pues el varoncito presenta inclinación a mociones hostiles mucho más hacia su padre que hacia su madre, y se inclina con mayor intensidad a emanciparse de aquel que de esta. En tales mociones conscientemente recordadas de la infancia hallamos el factor que nos posibilita entender el mito (pp. 217-218).

Prosigue Freud:

Una notable variante de esta novela familiar consiste en reclamar el héroe fantaseador (*dichtend*) para sí mismo la legitimidad, a la vez que así elimina por ilegítimos a sus otros hermanos. Y en todo esto es posible todavía que un interés particular gobierne la novela

³ Freud (1994 [1887-1904]) «Agorafobia que parece depender de una novela de prostitución, que a su vez se remonta a esa novela familiar» (p. 266).

familiar, que, por su carácter polifacético y su múltiple aplicabilidad, puede establecer transacción con toda clase de afanes. De este modo el pequeño fantaseador puede eliminar mediante ella el vínculo de parentesco con una hermana, que acaso lo atrajo sexualmente (p. 219).

Vuelve Freud a servirse del lenguaje, del uso de la lengua, no ya del habla en asociación libre como método psicoterapéutico sino que se vale de un género literario, la novela misma, para su metapsicología, en relación con la fantasmática de la triangulación padre-madre-hijo, edípica. Había utilizado ya la tragedia también, la griega, cuando toma a Edipo en la versión de Sófocles.

Lacan retoma este pie que da Freud y eleva la novela al rango de mito neurótico.

2.3.5. Novela institucional. Lugar función de los personajes: maestro

Lidia Fernández (2001) trabaja, eleva, desplaza el concepto de novela familiar al de novela institucional, instaurando que cada institución tiene su novela, la que a su vez posee su propio guion, con sus propios vericuetos e intersticios, por donde discurren sus conflictos y donde es posible y pasible la repetición de un goce coagulado.

Toda institución es una producción cultural, social, cada una sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras destacadas en la vida institucional. Aquellas que se tornan luego «personajes», «actores», ya sean héroes o villanos (p. 49). La novela institucional da indicios de la manera, la forma en que se resolvieron sucesivas crisis provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes para despegarse y convertirse en un verdadero código de significación. La autora considera que para los sujetos esta construcción simbólica «novela institucional» ofrece un patrón para asignar significados a los sucesos que les resultan difíciles de comprender, que causan conflictos y sufrimiento. La institución incluye entre los hechos que narra, un nivel de sucesos no dichos que pertenecen a su misma trama y tienen mucha más efectividad, en muchos casos, que lo manifiesto.

Partiendo del modelo basado en el reconocimiento de la tensión y el conflicto como sustrato del funcionamiento institucional, el grado de dinámica estará dado por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de aquellos, en su planteo como problemas y en los intentos de solución (Fernández, 2001, p. 58). Claro que habría momentos, circunstancias dentro de las dinámicas institucionales que no generan puntos de interrogación, padeciendo una coagulación, una cristalización que

la aleja del movimiento y la circulación, que le permitiría problematizar los conflictos más que entrar en un circuito repetitivo, dilemático. Fernández (2001) trabaja las instituciones educativas en situación de crisis, por lo que alimenta los aspectos teóricos de esta indagación.

Escribe Freud en relación con las instituciones educativas, a los docentes y a la posición de alumno o estudiante, un pequeño texto sobre el colegial:

Todavía diez años atrás pudo uno tener momentos en los que repentinamente volvió a sentirse joven; cuando, ya barbicano y con todas las cargas del ciudadano y padre de familia, andaba por las calles de la ciudad natal y de improviso tropezó con este o estotro señor anciano, pero bien conservado, a quien saludo casi humillado porque había reconocido en él a unos de sus profesores de escuela secundaria (1979 [1914], p. 247).

Expresa también, a modo de confesión:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos - ¿por qué no confesarlo? - lo extraviaron así para siempre (p. 248).

Freud desarrolla la teoría de las identificaciones y las transferencias de las figuras de los padres, hermanos y «objetos» de crianza familiares, a los maestros:

Las personas en quienes de esa manera se fija son sus padres y sus hermanos. Todas las que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (acaso junto a los padres, también las personas encargadas de la crianza), y se le ordenarán en series que arrancan de las "imágenes", como decimos nosotros. Del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas (p. 249).

El autor manifiesta también el interés pedagógico que puede brindar el psicoanálisis, fundamentalmente en su aporte a la noción de niño:

...ha descubierto los deseos, formaciones de pensamiento y procesos de desarrollo de la niñez; todos los empeños anteriores fueron enojosamente incompletos y erróneos porque habían dejado por entero de lado un factor de importancia inapreciable: la sexualidad en sus exteriorizaciones corporales y anímicas (p. 191).

Más adelante:

El psicoanálisis tiene a menudo oportunidad de averiguar cuánto contribuye a producir enfermedades nerviosas la severidad inoportuna e ininteligente de la educación, o bien a expensas de cuántas pérdidas en la capacidad de producir y de gozar se obtiene la normalidad exigida. Pero puede también enseñar cuán valiosas contribuciones a la formación del carácter prestan estas pulsiones asociadas y perversas del niño cuando no son sometidas a la represión, sino apartadas de sus metas originarias y dirigidas a unas vías más valiosas, en virtud del proceso de la llamada *sublimación* (p. 192).

Freud, concluye que: «Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre» (1979 [1914], p. 250).

2.3.6. Novela social. Función del Héroe

Considerando una posible dimensión social de una novela, Freud (1929 [1930] 1976) en el *Malestar en la cultura* plantea la angustia «social» como temor a la pérdida del amor; la formulación es que la comunidad humana global reemplaza al padre, a los progenitores de la infancia del sujeto. Cita a Rousseau, retomando el término que antes había planteado en un gran texto *De guerra y muerte. Temas de actualidad*, en el que además de la angustia social, Freud (1976 [1915], p. 284) teoriza pulsiones sociales, sentencia que: «por la injerencia de los componentes *eróticos*, las pulsiones egoístas se trasmudan en pulsiones *sociales*».

Propongo en esta tesis seguir, de la mano del psicoanálisis, elevando estas trasposiciones, sustituciones y transferencias a partir de las figuras parentales, de la novela familiar, luego institucional, de la escuela al terreno de lo social. Surgen, junto con esa suerte de sublimación compartida la novela ahora social, los héroes de la educación y padres de la Patria.

El proceso colectivo llevado a cabo es de mitificación/mistificación que luego dará lugar al de *mitología política* y por último al de «mitocracia», planteada por Vázquez Franco (2011):

Precisamente, cuando el último cuarto de siglo diecinueve la intelectualidad del país confirma que, efectivamente, la Banda Oriental se ha extinguido y la República Oriental del Uruguay es un hecho, cuando nace el Estado de la mano de la Asociación rural del Uruguay y de los militares, también surge la concepción historiográfica hegemónica: la del Artigas Padre de la Patria y la Independencia cristalizada un 25 de agosto de 1825 (pp. 7-8).

Con todos los entretelones que esa fecha tiene, decididamente muchos historiadores nacionales se inclinan por un acuerdo para decretar esa fecha, porque alguna había que tener. «Todo país necesita un héroe, todo Estado tiene un padre fundacional. Es una figura que en sí misma concentra las características de las clases dominantes de un territorio, y a la que toda la población rinde culto» (Vázquez Franco, 2011, p. 8). A esta figura impoluta, perfecta, que según la canción es: «el padrenuestro Artigas, Señor de nuestra tierra... para la Patria un Dios», a esta invención dirige su crítica el autor, lo que no significa atacar al personaje histórico sobre el cual se ha erigido. Vázquez Franco intenta poner estos temas en el tapete de la historia, interrogándola, ya que pregunta: «¿Es que existe una verdad histórica? ¿No traslada el presente al pasado sus propias inquietudes y, por lo tanto, varía la verdad según la época?» (p. 7). Por último, el autor expresa «... la Nación pareciera conformar una inmensa ficción» (p. 10).

Respecto al historiador, manifiesta que:

Hay dos modos de escribir la historia: o según la tradición y la leyenda popular, que es de ordinario la historia forjada por la vanidad una especie de mitología política con base histórica; o según los documentos, que es la verdadera historia, pero que pocos se atreven a escribir, de miedo de lastimar la vanidad del país con la verdad (Vázquez Franco, 2011, p. 14).

Considero extremadamente valiosos los aportes del mencionado historiador en este sentido:

Una mirada atenta sobre el pasado, lejos de deprimirnos, debería llevarnos a volver a enlazar los hilos de la historia que intereses bien ajenos a los nuestros se empeñan en desunir. Del mismo

modo que un mito no puede contradecir tan radicalmente la realidad que le dio origen, tampoco se puede adulterar absolutamente, sin consecuencias, la verdad original, fundacional de una colectividad, especialmente cuando esta no está ni tan lejana ni tan indocumentada (p. 10).

Echenique (1931), que estudió el pensamiento y las propuestas en el terreno de la pedagogía del argentino Francisco Berra, extrae de estas un ideario, con marcados efectos en la Reforma Vareliana de la que fue un artífice capital, por ser integrante de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. El autor rastrea las «... modalidades mentales no pueden desvincularse, como ya lo hemos dicho, taxativamente, de otras actitudes de pensamiento que le precedieron, desde las instancias del Renacimiento, particularmente» (p. 80). Sigue luego: «El romanticismo, como enunciación de los sentimientos, las emociones y las alteraciones físicas de la Naturaleza. Todo eso, puesto en una retorta, la Ilustración, constituyen las manifestaciones del "iluminismo", tan diverso e influyente, que vino a repercutir en el fermentario del Siglo XVIII, en pensamientos de la significación de JUAN JACOBO ROUSSEAU (1712-78) y JUAN ENRIQUE PESTALOZZI (1746-1827)» (p. 80). Plantea que «Rousseau asimila el concepto de naturaleza a las esencialidades del hombre. Para él, en ella, está su valor sustantivo y permanente, que supera con mucha ingenuidad, las condiciones previsibles de la educación» (p. 80).

Echenique remata que:

El propio Herbart, que tuvo una actitud conceptual para el tratamiento de la pedagogía y pudo darle una caracterización de científica, a través de su psicología y ética, no pudo desvincularse de una aspiración dominante en los planos de las ideas pedagógicas: la evolución; y explicarla por los métodos de las ciencias naturales, con la preocupación mecánica, experimental y exacta. De todos estos criterios ideológicos, se encuentran en las entonaciones conceptuales de las ideas pedagógicas de los pensadores vinculados a la educación del Siglo XIX. De ello, no pudo evadirse, el Dr. Berra (1931, p. 80).

Echenique continúa (1931):

Todos tuvieron participación, en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Lo recordamos, con el ánimo de volver al clima de la discusión histórica, que promoviera la posibilidad de la

publicación de la obra del Dr. Berra: «Apuntes para un Curso de Pedagogía». Allí, los tres estuvieron interpretativamente, más cerca de la concepción antropológica del Dr. Berra, que a la práctica y empírica de Romero. Se supone que, en el contexto de las ideas pedagógicas del Dr. Berra, ¡planeaba la imagen doctrinal y vivencia del enfrentamiento polémico de Varela y el Dr. Ramírez, por la cuestión universitaria, que aglutinaba el principismo de aquellas inteligencias. Las peculiaridades de destaque que insinuamos, en estas circunstancias pedagógicas, se repiten en otros hechos similares. El Congreso Americano de Pedagogía de Buenos Aires, de 1882, contó con las personalidades aludidas como representantes del Uruguay. Las ponencias que elevaron al seno del Congreso, tuvieron un tinte inconfundible, el tono de una conciencia madura para el tratamiento de los problemas de la enseñanza americana. El Dr. Carlos M. de Pena propuso una ponencia sobre los objetos de la enseñanza. El Dr. Alfredo Vázquez Acevedo, sobre las lecciones de cosas. El Dr. Francisco Antonio Berra, sobre la doctrina de los métodos, considerados en su aplicación general. Todas ofrecían originalidades, conforme a la madurez de la ciencia de la educación, en el Uruguay. Sin perjuicio de señalar que la proposición del Dr. Berra, originó un debate insospechado, quedando claro, en las deliberaciones del Congreso, estas conquistas educacionales: clara enunciación del concepto de actividad; que el método único de las ciencias, preconizado por Comte y Spencer, era desechado por el Dr. Berra y que él tomaba elementos ideológicos para efectuar la clasificación de estos (p. 94).

Cito con detenimiento esto respecto a Berra, porque Vázquez Franco lo toma como objeto de su investigación en torno a «la historia prohibida», dado que fuera autor del *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay*, libro que en 1881 fue publicado en su tercera edición, que fuera censurado mediante una prohibición emitida por Carlos de Castro, entonces ministro de Fomento del gobierno de Máximo Santos, y cursada al Director Nacional de Enseñanza Primaria, Jacobo Varela, hermano del reformador. Vázquez Franco toma contacto con un volumen de esa tercera edición en una librería, en que lo halla, y en cuya primera hoja reza: «Prohibido por decreto [sic] de 13 de setiembre de 1883. No debe leerse» (2011, p. 19).

Del oficio ministerial del 13/09/1883:

La enseñanza de la historia de la República debe dirigirse a fortalecer el sentimiento innato de la patria en las almas juveniles que necesitan más de inspiraciones elevadas que de criterio reflexivo...» «Considerando pues, inconveniente y perjudicial la adopción de este libro en las escuelas públicas...» «... disponga lo conveniente para que la enseñanza de la historia patria permanezca ajena a toda influencia antinacional [...] no se dé ni por referencia el citado bosquejo que debe desaparecer del recinto en que se educa la niñez.

Berra tiene escrita, además del *Bosquejo histórico*, una elocuente biografía de Varela, sus textos y su figura, como actor, y personaje de la novela de la educación, ambos textos serán posicionados y utilizados como analizadores, a la vez que el autor y los libros mencionados han operado como cierta resistencia a los procesos de mitificación transubjetivos, nacionales.

Vázquez Franco realiza un análisis de la oposición a la «leyenda mitocrática»; expresa que la mitocracia no hace concesiones, dado que si las hiciera se desplomaría (p. 25). Expresa: «Berra, un inoportuno «destabuizador», porque al introducirse en el sistema y cuestionarlo se «vuelve tabú él mismo» (p. 28), de lo contrario se corría el riesgo de que, luego de un siglo, se derrumbara la leyenda, laboriosamente construida, por la vía y el efecto del *contagio* (p. 28).

Me detengo en lo que manifiesta Vázquez Franco, que toma la noción de Tabú freudiana, que a la vez se vincula con lo que Freud teorizó en torno a esa inquietante extrañeza, en torno a lo «Siniestro»; expresa que aquel (sujeto, discurso o disciplina) que la enuncia se puede tornar él mismo siniestro. En la misma línea, Todorov (1968) cita de aquel: «Tampoco me sorprenderá enterarme de que el psicoanálisis, que se ocupa de describir esas fuerzas secretas, no se haya vuelto, por tal motivo, extrañamente inquietante para muchas personas» (p. 192). Conceptualiza en este texto que: «El héroe tiene una superioridad (de naturaleza) sobre el lector y sobre las leyes de la naturaleza, este género es el *mito*» (p. 19).

Más adelante:

Si el héroe con el cual se identifica el lector era antes un ser perfectamente normal (a fin de que la identificación fuese fácil y que resultase posible asombrarse con él ante lo insólito de los acontecimientos), en este caso, es precisamente ese personaje principal quien se vuelve «fantástico...» (Todorov, 1968, p. 205).

La noción de identificación es muy importante en todo lo que hace a los procesos de subjetivación, la seguiremos en todos los estratos, en todas las dimensiones de la novela, hasta abordar el de la novela social, o metanovela con sus canales identificatorios, claro está, través del discurso fundacional de la educación.

«¿Dónde está aquí la fantasía, el *fantasma*?» interpela Zizek (2013), interrogando a la vez la posibilidad de concebir una «fantasía social» por lo universalizable de la fantasía, aunque cuando Freud inventa su metapsicología también «universaliza» fantasmas, por ejemplo las proto-fantasías, todo lo originario, las fantasías con sus escenas originarias, guiones fantasmáticos con aditamentos singulares, pero compartidas, en tanto la condición que nos mancomuna como lo humano, entre las que se hayan «vuelta al vientre materno», «seducción», «castración».

Para el psicoanálisis: «En cambio el campo de la Ley, los derechos y deberes, es no solo universalizable sino universal en su naturaleza misma; es el campo de la igualdad universal, de la igualación efectuada por el intercambio en principio equivalente» (Zizek, 2013, pp. 172-173).

2.3.7. Mito

Según Kirk (2006):

Para los griegos *mythos* significaba simplemente "relato", o "lo que se ha dicho", en una amplia gama de sentidos: una expresión, una historia, el argumento de una obra. La palabra "mitología" puede resultar confusa en nuestra lengua, pues puede denotar tanto el estudio de los mitos como su contenido o una serie determinada de mitos (p. 25).

Además, los mitos suelen poseer ese elemento de «seriedad», consistente en establecer y confirmar derechos o instituciones y en reflejar problemas o preocupaciones, que ya hemos mencionado más arriba, aunque no lo hayamos analizado completamente. Por otro lado, sus personajes principales suelen ser sobrehumanos, dioses o héroes semidivinos, o animales que se convierten en héroes de civilización en la era de la creación humana y cultural. Pues los mitos, por muy específicos que puedan ser en lo que se refiere a personajes y localizaciones espaciales, parecen desarrollarse habitualmente en un pasado atemporal. Puede que se introduzcan

eventualmente algunos detalles de la vida contemporánea, pero son superficiales, a menos que la leyenda haya complicado fuertemente el mito. La trama de los cuentos populares, en cambio, se da por supuesto que ha ocurrido en un tiempo histórico, muchas veces incluso en el pasado, pero no en el más distante o primigenio (p. 62).

Más adelante expresa Kirk:

Este es el hecho al que se refería Cassirer al mencionar el concepto mítico de causalidad. La fantasía mítica actúa simultáneamente y hasta cierto punto sobre los objetos estáticos, cosas, personajes y lugares de los mitos. Resultará útil, a la hora de analizarla, distinguir esta facultad de la que trata dichos objetos de manera tan impredecible (p. 326).

Barthes (2010) dice: «El mito constituye un sistema de comunicación, un mensaje» (p. 199). Para luego remarcar «... se trata de un modo de significación, de una forma» (p. 199). Establece el mito como sistema semiológico, inscribiéndolo en el devenir de la semiología. Tomaré en el análisis de lo hallado en esta investigación varios puntos de los que plantea Barthes: «El mundo provee al mito de un real histórico, definido -aunque haya que remontarse muy lejos- por la manera que los hombres lo han producido o utilizado; el mito restituye una imagen *natural* de ese real» (p. 238).

Continúa:

Parece por lo tanto extremadamente difícil reducir al mito desde el interior, pues ese mismo movimiento que hacemos para liberarnos de él, de pronto se vuelve presa del mito: el mito puede, en última instancia, significar la resistencia que se le opone (Barthes, 2010, p. 229).

«El mito se impone entonces en toda su autonomía, al constituirse como un sistema de creencia coherente y completo» (Girardet, 1999, p. 11). Lo que los conforma es la presencia de conjuntos estructurales de una gran y verdadera homogeneidad, así como una constante especificidad. La permanencia e identidad del mito se observa tanto a nivel del lenguaje como de las imágenes, en los símbolos como en las resonancias afectivas; todo eso aún, conservando en el presente un valor explicativo, dado que ilumina, justificando peripecias del hombre y de la organización social. Se ubican en el tiempo de los comienzos y cuentan cómo tuvo origen una realidad.

Tal es la naturaleza, concibe Girardet, del mito político «... como relato legendario, cumple una función explicativa, al proponer cierto número de claves para la comprensión del presente y constituir una grilla a través de la cual aparenta ordenarse el caos desconcertante de los hechos y sucesos» (1999, p. 14). Concibe que es en esa grilla explicativa, en la cual se insertan los acontecimientos del presente, incluidos los más desconcertantes y angustiantes; es entonces que lo desconocido, lo temido del presente y del futuro se inscribe y cede ante el sistema organizado, que vuelve a brindar racionalidad, coherencia.

Guiral (1969) nos acerca importantes nociones:

En las épocas de esplendor, las naciones construyen sus mitos. Mitos e instituciones, de figuras públicas e históricas, de virtudes nacionales y destinos, se escriben las historias patrias. Se incorporan la leyenda y la anécdota. Se rehacen los nombres. Se recortan o magnifican los hechos. Se crean, en una palabra, *prototipos*; esto es, modelos, ejemplares a copiar, a venerar. Pero la historia de la humanidad, nación por nación, muestra que cuando esa construcción se anquilosa debido a la repetición constante de las mismas proposiciones que les dieron vida, instituciones, figuras y virtudes se convierten en *estereotipos*; en copias rutinarias, vacías, mal calcadas. Y solo queda el recurso de las loas reiterativas y de los objetivos pomposos. La ingrata tarea de las generaciones posteriores consiste en aceptar ojos cerrados el andamiaje heredado (y continuar con los adjetivos pre- establecidos) o en desmontarlo -con dolor, si es preciso- centímetro a centímetro (pp. 5-6, Destacados míos).

2.3.8. Relato mitológico. Metarrelato

El relato mitológico (Lévi- Strauss, Althusser, Schaff, Belmont, Geetz, Herbert y Rastier, 1971) o mítico, el encadenamiento de las secuencias tiene un sentido, en tanto que la lógica de una sucesión de creencias populares, si es que existe realmente, no es inherente al enunciado de estas últimas, como en el caso del relato mítico. «Esta secuencia recurre a un gran número de creencias, más o menos presentes en la mente de los oyentes durante la narración del cuento, y cuyo significado se encuentra en una representación colectiva inconsciente que puede formularse...» (p. 105).

Se incorpora una nueva noción, la de representación colectiva, que difiere de la creencia popular, que no es nunca explícita, es inconsciente, por tanto presente en cada sujeto y subyacente a la creencia, a la que le otorga su eficacia y, a su vez esta le confiere actualización a la representación colectiva (p. 113).

Lyotard (1987), en su concepción de la condición posmoderna, analiza los cuatro grandes relatos, nos solo de la modernidad sino de la historia, en cuanto grandes como proyectos de organización social que involucran los recursos, también y quizá ante todo psíquicos, de la humanidad. Desde el posmodernismo, luego de la segunda guerra mundial (con lo que ella implicó a la humanidad), a partir de la década de los 50 del siglo XX, realiza un análisis de cuatro grandes relatos o movimientos socioeconómicos y socio-culturales que buscaban y aspiraban conseguir la emancipación e igualdad de todos los seres humanos. Es decir, relatos imperativos donde se intentaba lograr una plenitud en la ausencia de penurias para todos y cada ser humano. Para Lyotard, esos cuatro relatos son: el cristianismo, el marxismo, el iluminismo o la ilustración, y el capitalismo⁴. El autor expresa que la intención o la ambición de cada uno habría sido expandirse hasta ser universales, y no lo habrían logrado, a la vez que los cuatro estarían en caída, en descaecimiento. Esto conlleva varias interpelaciones; tomaré dos: todo gran relato es efímero, tiene su época, su apogeo y su hegemonía, y por tanto es fragmentario y parcial.

2.3.9. Discurso

Foucault (2013) define el discurso como: «...el camino de una contracción a otra: si da lugar a las que se ven, es porque obedece a la que oculta» (p. 198). «Analizar el discurso es hacer desaparecer y reaparecer las contradicciones; es mostrar el juego que en él

4

- El cristianismo. Doctrina espiritual, moral y social a partir de la vida y obra de Jesús de Nazaret. El profeta sufre lo indecible para redimir a los hombres, los que siguiendo sus plegarias, la moral cristiana, y espiritualidad alcanzarán así el Paraíso o Reino de los Cielos.
- El marxismo. Relato basado en la obra de Karl Marx y Engels sobre un socialismo científico y materialista, y la acción revolucionaria del proletariado se busca acabar con la burguesía heredera del sistema feudal para crear un estado de plenitud e igualdad radical entre todos los hombres.
- El Iluminismo o la Ilustración. Relato donde filósofos, literatos y políticos otorgan divinidad a la Razón, que se convierte en Reina de la Historia y que acaba con la irracionalidad promoviendo, de nuevo, un estado de plenitud racional para toda la humanidad.
- El capitalismo, como cuarto relato, tiene que ver con la racionalidad -esta vez económica- y con una especie de 'teología' que a través de «una mano invisible» buscaría distribuir la riqueza en forma equitativa buscando el bienestar para todo ser humano.

se llevan a cabo; es manifestar cómo puede expresarlas, darles cuerpo, o prestarles una fugitiva apariencia» (p. 198).

Dunker, Pimentel Paulon y Milán-Ramos (2016) manifiestan que: «El discurso es un lazo social, que no se reduce a la suma del habla individual, es una especie de condición de posibilidad para un conjunto de enunciados posibles» (Traducción mía, p. 17). Los autores expresan: «Eso nos llevaría a postular que, del punto de vista de su posición metodológica, el Psicoanálisis, como método de investigación, estaría incluido en una de las formas «comprometidas» del análisis del discurso» (Traducción mía, p. 25).

«Novel» texto que produce una nueva intrincación entre el psicoanálisis y el análisis del discurso, que permite avanzar en investigaciones que requieren este tipo de metodología.

Para el análisis arqueológico, las contradicciones no son ni apariencias que hay que superar, ni principios secretos que sería preciso despejar. Son objetos que hay que describir por sí mismos, sin buscar desde qué punto de vista pueden disiparse o en qué nivel se radicalizan, y de efectos pasan a ser causas (Dunker, Pimentel Paulon y Milán-Ramos, p. 198).

Los discursos abordan la conflictividad social insoslayable. Debemos recurrir a Rousseau una vez más, a sus planteos acerca del «contrato social», ese es el punto crucial de su segundo discurso, *El estado de guerra*.

«Punto crítico y mortal porque es lugar de una contradicción insuperable de ese estado, entre los "obstáculos" que se oponen a la vida del género humano, por un lado, y las "fuerzas" que los individuos pueden oponerle por el otro» (Lévi-Strauss et. al., 1971, p. 119).

¿Qué son esos «obstáculos»? ¿Qué son esas *fuerzas*? (Lévi-Strauss et. al., 1971, p. 119). Preguntas que nos guiaran en el análisis, dado el lugar y la importancia que los obstáculos tienen.

Althusser (1971), cuando trabaja el discurso político «Acerca del Contrato Social» al que ubica como «objeto filosófico», objeto fundamental de la teoría de Rousseau; realiza un análisis esquemático del funcionamiento, observando en base a una cadena de desajustes teóricos, que: «Cada nuevo desajuste se encarga de hacer "funcionar" la solución correspondiente, ella misma efecto de la solución primera» (p. 116). En relación con el desajuste teórico interno, que ocasiona la solución por el contrato social del problema político, escribe que: «Sin embargo, el "contrato social" tiene por función inmediata enmascarar el juego de ese Desajuste que permite su funcionamiento» (Lévi-

Strauss, Althusser, Schaff, Belmont, Geetz, Herbert y Rastier, 1971, p. 115). Althusser señala que los obstáculos no son exteriores, no vienen de la naturaleza (catástrofes, cataclismos, clima, etc.) «Las catástrofes son ya solo humanas. Los obstáculos no vienen tampoco de otros grupos humanos, son puramente interiores a las relaciones humanas existentes» (p. 119). Continúa elaborando la noción de contrato: «La solución del problema planteado reside en la naturaleza del acto por el cual un pueblo es un pueblo. Este acto es un *contrato*» (p. 124). En el concepto jurídico de contrato, se halla el origen de la sociedad civil y del Estado. «¿En qué consiste un contrato? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos?» (p. 124).

Frigerio, Poggi y Tiramonti (2000) reconceptualizan los contratos fundacionales:

Comenzaremos pues, por explicar por qué sostenemos que el *contrato fundacional* entre la escuela y la sociedad es un momento de gran significación en el pasado y también en el presente de las instituciones educativas, cuyo futuro está relacionado con el modo en que se redefine hoy ese contrato (p. 17).

Las autoras mencionadas teorizan el momento histórico clave en las instituciones educativas, el de los contratos fundacionales. Los cambios, modificaciones, reformas «... llevan la marca de los orígenes» (p. 18). «Estos remiten necesariamente a un primer contrato o contrato fundacional: aquel que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social» (p. 18).

CAPÍTULO 3. Problema de investigación

Tomaremos la explicación de Frigerio, Poggi y Tiramonti:

...por qué sostener que el *contrato fundacional* entre la escuela y la sociedad es un momento de gran significación en el pasado y también en el presente de las instituciones educativas, cuyo futuro está relacionado con el modo en que se redefina hoy ese contrato (2000, p. 18).

Fundamentalmente tomaré las palabras finales de la cita en el planteo del problema de investigación «... cuyo futuro está relacionado con el modo en que se redefina hoy ese contrato». ¿Cómo saber cuándo se produce el agotamiento de los mitos y contratos fundacionales? ¿Cómo atemperar el cansancio de la eficacia del discurso fundacional?

3.1. Problema de la investigación

Durante al menos diez años (2005 al 2015) se alzaron y manifestaron con claridad y fuerza varias voces respecto a la imprescindible reforma educativa que habría que llevar adelante; voces nucleadas, pertenecientes a varios campos sociales como el poder ejecutivo, el legislativo, el campo profesional, gremial, centros de formación docente, desde la ciencia y la investigación universitaria, familias agrupadas, y la ciudadanía en general, coincidentes en la necesidad de programar y llevar a cabo una reforma profunda del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En la década que abarca esta investigación (2005-2015) se propusieron trabajar para modificarlo, tomando en consideración los antecedentes y adelantos que desde décadas antes anunciaban ya su estado crítico, su progresivo deterioro respecto a las finalidades que tuvo en el momento de su puesta en marcha y las actualizaciones que se reportan a nivel mundial, pero aun así no fue posible tal transformación.

El problema de investigación refiere a encontrar y analizar algunos de los principales obstáculos a tal reforma del Sistema, la que, proclamada varias veces como tan necesaria, no se vehiculizó como tal, generando un circuito repetitivo de demanda político social de transformación e impedimentos de concebirla y plasmarla.

3.1.1. Preguntas y supuestos

Preguntas de la investigación

¿Por qué no fue posible llevar a cabo la transformación del Sistema Nacional de Educación Pública planteada por los dos gobiernos nacionales comprendidos en el período estudiado 2005-2015 en Uruguay?

¿Qué obstáculos se interpusieron a la propuesta de reforma educativa planteada desde el Poder Ejecutivo por dos gobiernos nacionales en el período comprendido en la investigación?

Supuestos e hipótesis de base

De los libros freudianos dedicados a los aspectos sociales y culturales, se desprende el traslado de los conceptos metapsicológicos de la órbita intrapsíquica a la intersubjetiva y a la transubjetiva, con los conceptos fundamentales de la metapsicología. Es en esa transitividad que propongo junto a Ulloa (2012) transportar el concepto de novela desde la crítica metafísica y literaria, así como desde el psicoanálisis al terreno social. El autor expresa: «... todo lo difícil que resulta compaginar metodológicamente un dispositivo clínico, que pueda vérselas con los fenómenos transferenciales dados en la numerosidad de lo social» (p. 14). Los hechos documentados son materia de la historia, pero por un lado de mayor opacidad circulan las formas noveladas del deseo, tornado posible su exploración, su análisis como tal. En general son más novelados los modos narrativos del comienzo de una práctica, o disciplina, porque en el origen suele encontrarse algo mítico.

Partiendo de estos conceptos es que propongo que esta meta-narrativa, metanovela que refiere al mito de los orígenes, pudiera ser «aplicada» a la educación para poder investigar su relación con los obstáculos a su transformación.

Al tomar conjuntamente el método de la crítica literaria y el psicoanálisis, utilizaremos el proceder de la novela tiene de estructura discursiva y su escritura de lo nuevo, novedoso.

Consideraré autores que desde varias disciplinas han trabajado la noción de *novela*, tal es el caso de Barthes (2011), que desarrolla puntos nodales en relación con las «escrituras políticas», aquellas en las que la escritura está encargada de unir con un solo

trazo la realidad de los actos y la idealidad de los fines (p. 24). Barthes vincula novela e historia en un lazo profundo mediante la escritura, que permite la construcción de un mundo que fabrica sus dimensiones y ordena su tiempo, su espacio, su población, su colección de objetos y sus mitos. El papel de la escritura de la novela es llevar la realidad a un punto de abstracción de la superposición de los tiempos vividos y superpuestos de un acto verbal puro, liberado de las raíces existenciales de la experiencia y orientado hacia una relación lógica con otras acciones.

El gran teórico Lukács (2010) plantea que la totalidad para manifestarse en la novela obedece a su condición de meta-subjetiva, trascendente. Bajtín (2011) desarrolla la «novela de la educación» como subespecie dentro del género novelístico, caracterizada por la representación de la vida y del mundo como *experiencia y escuela* que debe pasar todo hombre sacando de ella una misma lección de sensatez y resignación (p. 210). Es Castel (2012) quien propone la «novela de la desafiliación», como sucesión de acontecimientos que ponen en escena rupturas irremediables con respecto a una organización de la existencia encastrada en formas dominantes de la sociabilidad (p. 227).

3.1.2. Metanovela del Sistema Nacional de Educación Pública en el Uruguay. Carácter mítico

Barthes (2010) trabaja el mito al cual el mundo le provee un real histórico, definido por la manera en que los hombres lo han producido o utilizado; el mito restituye una imagen *natural* de ese real (p. 238). El lenguaje-objeto que habla de las cosas puede manifestar fácilmente las huellas, el metalenguaje puede hacerlo mucho menos. El mito es siempre metalenguaje, la despolitización que opera lo hace sobre un fondo ya naturalizado, despolitizado, por un metalenguaje general más adiestrado para *cantar* a las cosas que para *actuarlas* (p. 239). Existen objetos míticos que quedan como adormecidos y no son más que vagos esquemas míticos cuya carga parece casi indiferente. Nociones de Barthes que serán de gran utilidad cuando se analicen documentos en la investigación.

Girardet (1999) plantea que un rasgo esencial y específico del relato mítico es transcribir y transmitir su mensaje en un código que se justifica considerar como inmutable en su conjunto. La sintaxis asociativa del mito posee un carácter muy singular, como la originalidad del complejo psíquico en el que se inserta (p. 18).

Revault d' Allonnes (2008) trabaja la noción de *autoridad* como concepto metapolítico, en el sentido de *atravesar*, meta como a través (p. 16). Lewkowicz y Corea (2005) conceptualizan el Estado moderno como una metainstitución dadora de sentido, por lo que las instituciones modernas se apoyaron en esa metainstitución que fue el Estado

moderno y a ellas se les delegaba a través de los dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano, el ciudadano como subjetividad. El fundamento del lazo social es el pasado común a esos ciudadanos, no los hechos sino el relato ordenado de ellos que se instituye la continuidad entre pasado, presente y futuro. No es el pasado que genera lazo en el presente, sino que es la narrativa histórica que produce la operación subjetiva a la vez que produce identidad nacional.

La hipótesis de base es la existencia de una novela nacional, una trama fantasmática social que reúne, vincula real, simbólica e imaginariamente a los ciudadanos uruguayos, a los sujetos de la Nación, de la República Oriental del Uruguay, desde su fundación a la fecha, fuertemente mancomunados en una suerte de metanovela del Uruguay como gran operador simbólico que sostiene el entramado social del Estado republicano, democrático, como Estado de derechos.

Parte de un supuesto de investigación que es la existencia de un entramado representacional social con valor de metanovela, cuyo gran punto de armado, de formación y articulación es el campo discursivo de la educación, desde la fundación de la República hasta nuestro tiempo. Discurso fundacional compuesto de una fantasmática social consistente y resistente en cuya constitución convergerían dos series de «formaciones discursivas»: las que corresponden al tiempo diacrónico fundacional, con efectos de resignificación retroactiva, y la del tiempo sincrónico actual.

La tesis parte de la determinación de encarar como cuerpo social, a través de sus poderes ejecutivo, legislativo y judicial, una profunda «reforma educativa», que terminó operando en lo latente, como «formación sintomática», que podría entrelazarse en una síntesis de pasado-actualidad, pero el grado de detención de la transformación demandada (2005-2015) pone de manifiesto la imposibilidad del trabajo político-social de una resignificación con posterioridad.

La tesis genera un dispositivo de investigación en el que interviene el método arqueológico como análisis del discurso propuesto por Foucault (2013) y las nociones de novela familiar y síntoma propuestas por el psicoanálisis, Freud (1909 [1908]).

La tesis:

a) Busca detectar, determinar e indagar «puntos de repetición» multi o sobredeterminados por «naturalización de rasgos discursivos»; y b) analiza «puntos de quiebre», de los que surgen líneas divergentes con derivaciones discursivas, dadas las heterogeneidades enunciativas en que se sustentan (Authier-Revuz, 1990).

La tesis investiga la existencia de una construcción psicosocial «metanovela» del sistema nacional de educación como sostén y vehiculización de una «fantasía social» (Zizek, 2013) de carácter altamente cohesivo del Uruguay, elevándose y ocupando un

lugar mítico fundante de los orígenes del Estado-Nación. Al ocupar esa posición altamente investida, jerarquizada, se torna una formación fantasmática y discursiva consistente, resistente y obstaculizadora a su propia transformación.

Zizek (2013) expresa: «Marx desconoció todo el peso que tuvo la *fantasía* en el proceso histórico, el peso de la inercia que no deja que se la disuelva por medio de la dialectización...» (p. 171). Esto se manifestaría en lo que se ha llamado «el comportamiento regresivo de las masas» que parece actuar «contra su verdadero interés» y se dejan envolver en las diversas formas de la «revolución conservadora» (p. 171). Conceptualiza algo muy importante: «El carácter enigmático de tales fenómenos debe buscarse en el *goce tonto* que revelan: la teoría social intenta desembarazarse del carácter inquietante de ese goce designándolo como "delirio de masas"...» (p. 171). Fantasía social que como construcción fantasmática sustenta el campo ideológico; se trata de la utopía de una relación armoniosa, orgánica, complementaria, entre las diversas partes de la totalidad.

La hipótesis central de investigación como campo problema de la tesis es la existencia, consistencia e insistencia de una metanovela conformada por una fantasía social, con alto grado de cohesión y repetición, que relanza el deseo de transformación, pero que encuentra a cambio obstáculos y una fuerte resistencia a su reforma, terminando por constituir y conformar un «síntoma social» como han planteado Freud, Lacan, y más recientemente Zizek.

Lo social está estructurado en torno a un antagonismo central, el de un Real. El síntoma —síntoma social— en tanto Real opera como elemento particular que trastoca su propio fundamento, elemento paradójico que muestra la falla de todo orden social, en tanto contradicción interna del sistema; es a la misma vez, un momento de negociación, tramitación, constituyente. Por lo tanto, la identificación con un síntoma significa reconocer en las alteraciones «normales» del sistema, la llave de acceso a su verdadero funcionamiento. Lo Real como síntoma es aquello que vuelve siempre al mismo lugar.

En relación con las investigaciones mencionadas como antecedentes, se tensa y vuelve más clara la «necesidad» de cambios, de profundas transformaciones que requiere y demanda el sistema educativo como tal, dado que las políticas públicas han tendido en el período de tiempo comprendido en la investigación 2005-2015 a incorporar, a integrar a todos los niños y adolescentes al Sistema Nacional de Educación Pública. Es lo que se ha llamado la «universalización» de la educación inicial, primaria y secundaria en Ciclo Básico, como correlato de la exigencia estatal que establece la obligatoriedad de la asistencia a una institución educativa desde los 3 años de edad cronológica hasta finalizar tercer año de enseñanza media. Se ha generado una brecha

educativa importante en sentido amplio entre los alumnos de las diferentes escuelas como enseñanza, educación primaria, catalogadas a estos efectos en quintiles según la suficiencia por contexto socio-educativo, desde *muy favorable* (Quintil 5) a los contextos *desfavorables* y *muy desfavorables* a procesos socio-educativos (Quintiles 1 y 2). Es decir que fue aumentando la matrícula la incorporación de niños uruguayos desde edades cada vez más tempranas, pero el rendimiento intelectual escolar dentro de los programas educativos generales, también universales y comunes a todas las escuelas, fue bajo, carente o deficiente. Es en esa brecha que se instala el campo de problematización de esta tesis, cuánto las representaciones simbólicas e imaginarias del discurso fundacional de la educación, conforman una matriz y como tal podrían seguir funcionando como «fantasía social unificadora» de los uruguayos, desde fines de siglo XIX hasta nuestros días, dos siglos después; y en caso de tener que modificarlas, segunda reforma educativa, cómo «tocarlas». Pero la interpelación: quién o quiénes podrían arrogarse el emprendimiento de tal causa, el de transformar las bases identificatorias de la identidad nacional quedó en suspenso, las modificaciones no se llevaron a cabo. ¿Por qué?

Se diseñaron formas de participación en todo el país para realizar el Debate Educativo, es decir se emplearon métodos altamente participativos como fueron las Asambleas Territoriales; se sintetizó el material recibido de las 713 asambleas; se realizó el Congreso Nacional de Educación, pero tampoco se culminó con la transformación profunda que se pretendía desde el discurso manifiesto plasmado en los Programas de Gobierno 2005 al 2010, y desde 2010 al 2015.

La hipótesis que sostiene esta investigación es que el discurso fundacional como *meta representación social* conforma una *metanovela* del Uruguay en torno al Sistema Nacional de Educación Pública como escenario «fantasmático» identitario que no «puede» ser revisitado, revisado y transformado, por lo que se repite su ascenso, su ascensión a la categoría de *mito fundacional*, componiendo una *mitología política* sobre la que asienta buena parte de la fantasmática de la Nación, la República Oriental del Uruguay como Estado Moderno independiente (Girardet, 1999). Indagación esta que seguirá esas huellas, marcas de fundación en el *corpus* documental seleccionado y en los dos tiempos históricos recortados, acotados, de esta tesis: el de la primera Reforma 1885 a 1915 (que en realidad varios autores señalan como fundación de un sistema centralizado, más que reforma educativa) cuyo protagonista fue elevado a la categoría discursiva de «héroe nacional» (Don José Pedro Varela), y el período de 2005 a 2015.

3.1.3. Objetivos

3.1.3.1. Objetivo general

Analizar, a través de documentos pertenecientes a dos tiempos históricos: a) tiempo de la primer reforma educativa, la Vareliana, y b) tiempo del primer y segundo gobierno progresista, de la llamada «segunda» reforma educativa, aquellos obstáculos principales que impidieron esta segunda reforma del Sistema de Educación Pública, en el país, con la voluntad manifiesta de instrumentar tal transformación, proyectarla, plasmarla y sostenerla.

La hipótesis central que sostiene la presente investigación es la de la existencia de una metanovela de la educación con un valor simbólico e imaginario ligados a la fundación del Uruguay moderno, como Estado-Nación-republicano, y los efectos obstaculizantes resistenciales que la misma metanovela les opondría a los proyectos de transformación del Sistema educativo uruguayo propuestos en la década comprendida entre el 2005 y 2015. Metanovela que, dada su condición de matriz fundacional, genera identificaciones estructurales en tres dimensiones: la político-social, la institucional y la subjetiva.

La investigación consiste en analizar documentos que permitan comprender los fenómenos que habrían obstaculizado y actuarían como síntomas vinculados a la repetición, tanto de la propuesta como de la frustración de proyectos de reforma del Sistema Nacional de Educación Pública del Uruguay.

«Metanovela» compuesta al modo de una «formación discursiva» (Foucault, 2013) de la educación (Sistema Nacional de Educación Pública y sus instituciones), en el Uruguay de la última década (2005 al 2015) incluía la hipótesis de la existencia de una metanovela dentro del Sistema Nacional de Educación Pública, hipótesis que es el núcleo mismo de la investigación, pero que será planteada y sostenida en su desarrollo.

El objeto de la investigación son obstáculos; se indagará la naturaleza y consistencia de aquellos fenómenos psicológicos y sociales, que operan impidiendo la transformación del Sistema Nacional de Educación en el Uruguay en esa década. Reforma de un sistema que ha sido expresada como anhelo y plasmada en programas de diversa índole, especialmente explicitada con insistencia entre los años del 2005 al 2015; es por este motivo que la tesis indagará los obstáculos que surgieron en ese período de tiempo acotado.

A través de los discursos fundacionales, investigar los fenómenos psicológicos vinculados a la repetición, de la apuesta e ilusión de cambios, así como la frustración de los proyectos de reforma del sistema educativo. Fenómenos que estarían operando

como obstáculos a la transformación de la educación pública, del Sistema Nacional de Educación y su organización en instituciones.

3.1.3.2. Objetivos específicos

1. Construir y sistematizar categorías conceptuales en torno al discurso fundacional, como relato mítico de los orígenes del Estado-Nación, y al de fantasía social, constitutivos de una metanovela del sistema educativo en el Uruguay.

2. Contribuir con la construcción de herramientas conceptuales y dispositivos novedosos que contribuyan a generar las condiciones de posibilidad de transformación de la educación pública nacional, colaborando con la disminución del sufrimiento que la repetición del fenómeno descrito traería aparejado.

CAPÍTULO 4. Metodología de la investigación

Radi, manifiesta con meridiana claridad:

Hacer ciencia implica dos valores principales que son el rigor y la libertad. En algunos ámbitos, estos sustantivos podrían aparecer como conceptos contradictorios (¿cuánto más rigor, menos libertad?); sin embargo, en el quehacer científico de calidad no solo no lo son, sino que representan dos valores que caminan indisolublemente juntos. Ambos alimentan una aptitud fundamental del investigador, la creatividad (Barrán, 2010, p. 265).

Continúa Radi:

Libertad para pensar y arriesgarse, para buscar lo nuevo y divisar aquello que no es lo obvio, para intentarlo y encontrar lo sorprendente... Rigurosidad para «cercar» al objeto de estudio, para aislarlo de los artefactos y de las malas interpretaciones, para quedar mano a mano con él, exigirle, someterlo a prueba, para aproximarnos sucesivamente todo lo posible, y lograr, finalmente, comprenderlo (Barrán, 2010, p. 265).

El diseño de la investigación se corresponde con una metodología cualitativa, basada en un análisis documental en dos períodos respecto a reformas educativas: la fundacional y el intento de reforma de la década que va del 2005 al 2010, en Uruguay. La selección y posterior análisis de las fuentes documentales se realiza en sentido diacrónico y sincrónico, en dos períodos históricos reformistas.

Al diseñar la metodología de la investigación, es importante recordar como antecedentes los aportes "... del conocimiento del sentido y significado de aspectos psicossociales, y que, como corresponde a su categoría, abarca los tipos más interpretativos de indagación." (Facal, 2015, p. 28) "Metodología inductiva que se halla orientada al descubrimiento, lo que supone hipótesis..." (p. 46), y "... dentro de las técnicas se destaca el análisis semiológico de textos y discursos". (p. 71).

Resaltamos la línea de González Rey (2006) en relación con planteos respecto al empleo de lo constructivo-interpretativo en psicología, que:

La única tranquilidad que el investigador puede tener se refiere al hecho de que sus construcciones le permitan nuevas construcciones y nuevas articulaciones entre ellas capaces de aumentar la

sensibilidad del modelo teórico en desarrollo, para avanzar en nuevos momentos de inteligibilidad sobre lo estudiado, o sea para avanzar sobre nuevas zonas de sentido (p. 7).

Interesantes aportes vierte el autor, respecto a la posición del investigador en la epistemología cualitativa; considera la construcción de la teoría como proceso vivo, y plantea: «...el investigador se convierte en un núcleo generador de pensamiento como parte inseparable del curso de la investigación» (p. 34).

Tal es, pues, la hipótesis de trabajo que determina el campo en el que pretendemos plantear la cuestión del estatuto del saber. Este planteamiento, pariente de aquel llamado «informatización de la sociedad», aunque propuesto con un espíritu totalmente distinto, no tiene la pretensión de ser original, ni siquiera de ser verdadero. Lo que se le exige a una hipótesis de trabajo es una gran capacidad discriminadora. El planteamiento de la información de las sociedades más desarrolladas permite sacar a plena luz, incluso arriesgándose a exagerarlos excesivamente, ciertos aspectos de la transformación del saber y sus efectos sobre los poderes públicos y sobre las instituciones civiles, efectos que resultarían poco perceptibles desde otras perspectivas. No es preciso, por tanto, concederle un valor provisional con respecto a la realidad, sino estratégico con respecto a la cuestión planteada. Con todo, su credibilidad es considerable, y en ese sentido la elección de esta hipótesis no es arbitraria. Su descripción ya ha sido ampliamente elaborada por los expertos, y dirige ya ciertas decisiones de la administración pública y de las empresas más directamente implicadas, como las que controlan las telecomunicaciones (Lyotard, 1987, p. 9). En principio, el saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, que para simplificar llamaremos narrativo y que será caracterizado más adelante (Lyotard, 1987, p. 9).

Caetano, Gil y Viñar —que tanto han trabajado mancomunadamente junto a Barrán, en los nexos entre la Historia y el Psicoanálisis, logrando mantener un diálogo entre ellas permanente— señalan una transformación que: «... implicó un reposicionamiento de la subjetividad del investigador, en el campo del conocimiento del que quiere dar cuenta» (Caetano, Gil y Viñar, citados por Barrán. 2010, p. 8).

Zum Felde proponía ya algo de esto cuando enuncia: «Nuestra bibliografía histórica cuenta con muy valiosos trabajos acerca de determinadas épocas, figuras o sucesos» (1963. p. 7). Reúne y define esos elementos como «base de documentación» en la que apoyarse y desde la que sustentará el historiólogo su investigación en « su esfuerzo de penetración crítica y sociología de la historia» (p. 7). Sin el trabajo del investigador, expresa, no podría el crítico elaborar el concepto de su «exégesis interpretativa» (p. 7). El autor se propone «un estudio integral de nuestra historia, tomando en cuenta factores determinantes de orden geográfico, económico, psicológico y cultural» (p. 7). Estos aspectos aunados componen la denominada «intrahistoria» que integra la interpretación, a la que él y varios intelectuales proponen adosarle la «intuición» tan importante como el método mismo.

Agamben (2014) enuncia que: «El paradigma foucaultiano es las dos cosas al mismo tiempo: no solo ejemplar y modelo, que impone la constitución de una ciencia normal, sino también y sobre todo exemplum, que permite reunir enunciados y practicas discursivas en un nuevo conjunto inteligible y en un nuevo contexto problemático».

La metodología que en la presente investigación se ha utilizado es el análisis en una «exégesis interpretativa» de documentos; a través del análisis de las formaciones discursivas recortadas de los documentos escogidos, pertenecientes a dos tiempos históricos. Sostenemos con Agamben (2008): «La historicidad del paradigma no está en la diacronía ni en la sincronía, sino en un cruce entre ellas» (s/p).

Los tiempos históricos a los que se hace alusión son los siguientes:

A) El tiempo de la primera reforma educativa, la del tiempo del combate civilizatorio frente a la barbarie, el tiempo fundacional del Uruguay como Estado moderno, que intenta establecerse como régimen republicano de gobierno, con sus rupturas y quebrantos, como fue el golpe y la instauración de la dictadura del coronel Latorre. Este designa a José Pedro Varela al mando de la Dirección de Instrucción Pública, que es cuando se echa a andar la Reforma Educativa.

B) El tiempo de la proyección de la segunda reforma educativa, en la década comprendida entre el 2005- 2015. Siendo en el primer tramo ministro de Educación y Cultura el Ingeniero Jorge Brovetto.

Utilizaré aspectos importantes de la metodología arqueológica respecto al saber, de Michel Foucault (2013), y dentro de las herramientas de investigación —que él inventa y propone como métodos de investigación— utilizaré el de las formaciones discursivas. En el enlace diacrónico: selección y extracción horizontal de documentos históricos fundantes de la I Reforma del sistema educativo, bases del «sistema nacional» y en el

enlace sincrónico: corte vertical de un período de 10 años, una década (2005-2010) respecto a ese mismo discurso educativo, con la misma intención de Reforma.

Se realiza un entramado en forma de cruz de lo diacrónico fundacional, tiempo de los orígenes, con un eje sincrónico vertical, actual y de actualización.

Foucault (2013) propone analizar, no más ya las continuidades, sino los fenómenos de ruptura:

Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectivas, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones (p. 12. Destacado con resaltado mío).

Metodología tan cercana a la técnica del psicoanálisis en tanto análisis de las discontinuidades, las rupturas por irrupción del deseo en un yerro, un olvido, un lapsus, como señal de angustia, conformando síntoma, en la historia del sujeto analizante. Foucault, que se nutrió de aquel, extrae estas enseñanzas y realiza desplazamientos y transformaciones, como los llama, tomándolos de Canguilhem (Foucault, 2013, p. 13).

Expresa Foucault (2013):

Y el gran problema que va a plantearse -que se plantea- en tales análisis históricos no es ya el saber por qué vías han podido establecerse continuidades, de qué manera un solo y mismo designio ha podido mantenerse y constituir, para tantos espíritus diferentes y sucesivos, un horizonte único, qué modo de acción y qué sostén implica el juego de las transmisiones, de las reanudaciones, de los olvidos y de las repeticiones, cómo el origen puede extender su ámbito mucho más allá de sí mismo y hasta ese acabamiento que jamás se da; el problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite; no es ya el del fundamento que se perpetúa sino de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones (p. 14).

De hecho, son los mismos problemas los que se han planteado acá y allá, pero que han provocado en la superficie efectos inversos, problemas que se reúnen en la revisión del valor del documento (Foucault, 2013, p. 15).

En suma, la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los enraizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos ((Foucault, 2013, p. 15).

En relación con el discurso y sus enunciados, Foucault va a desarrollar varios conceptos como el de *coherencias e incoherencias discursivas*.

Temáticas o sistemáticas, esas coherencias pueden ser explícitas o no: se las puede buscar en el plano de representaciones que eran conscientes en el sujeto parlante, pero que su discurso —por razones de circunstancia o por una incapacidad ligada a la forma misma del lenguaje— no ha podido expresar bien; se las puede buscar también en estructuras que, más que construidas por el autor, habrían forzado a este, y le habrían impuesto, sin que él se diera cuenta, unos postulados, unos esquemas de operación, unas reglas lingüísticas, un conjunto de afirmaciones y de creencias fundamentales, unos tipos de imágenes, o toda una lógica del fantasma (2013, p. 196).

El método foucaultiano de análisis del discurso plantea finalmente:

En fin, puede tratarse de coherencias que se establecen en el plano de un individuo, de su biografía o de las circunstancias singulares de su discurso, pero se las puede establecer también de acuerdo con puntos de referencia más amplios, y darles las dimensiones colectivas y diacrónicas de una época, de una forma general de conciencia, de un tipo de sociedad, de un conjunto de tradiciones, de un paisaje imaginario común a toda una cultura (2013, p. 196).

La definición de «formación discursiva» a considerar en la investigación será:

En el caso de que pudiera describir entre cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una formación discursiva, evitando así la palabras demasiado preñadas de condiciones y de

consecuencias, inadecuadas por lo demás para designar semejante dispersión, como «ciencia» o «ideología» o «teoría» o «dominio de objetividad» (Foucault, 2013, p. 55).

Por otra parte, tanto en *La arqueología del saber* como en los escritos posteriores, Foucault designa los objetos de sus investigaciones —para distinguirlos de los de las disciplinas históricas— con los términos «positividades», «problematizaciones», «dispositivos», «formaciones discursivas» y, más en general, «saberes» (Agamben, 2014)

Utilizaré la definición de Foucault —que trabaja Agamben—, de dispositivo como término técnico, el que trabaja en la «gubernabilidad» o gubernamentalidad, como gobierno de los hombres:

Lo que trato de determinar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que se establece entre esos elementos... con el término dispositivo entiendo una especie —por así decir— de formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. El dispositivo tiene entonces una función estratégica... (Agamben, 2014, pp. 7-8, Destacados míos).

Foucault resalta que en sí mismo, el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. Agamben amplía este concepto foucaultiano y manifiesta: «Por esta razón, los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto» (2014, p. 16).

¿Cuál es el sujeto que produjo el dispositivo «escuela» dentro del discurso fundacional de la República Oriental del Uruguay, a través del andamiaje, por la vía del discurso de la educación?

¿Sería posible utilizar ese mismo carril, el mismo andarivel discursivo, en otra reforma educativa, dentro de la posmodernidad, del tercer milenio? ¿Pero para producir qué sujeto?

Viñar pone énfasis:

Esta perspectiva estructural es universal y ahistórica y la originalidad del aporte de Barrán es historizarla, es decir acotarla en el tiempo y observar cómo esas estructuras se actualizan y cambian

en un contexto dado, en un tiempo preciso o para mostrar cómo se organizan y se modifican en dos momentos sucesivos y articulables (Barrán, citado por Viñar, 2010, p. 248).

Propongo considerar que también puede permitir observar cuánto y cuándo no se modifican, o no sufren transformaciones «suficientemente buenas», no lo suficiente, brindándose más a una fijeza histórica y a una gozosa repetición, sintomáticas, por estructurales y fundantes; sea el sujeto de esta repetición el mundo intrapsíquico, el intersubjetivo o el transubjetivo, sea una persona, una institución, o el sistema educativo como estructura y organización nacional.

La selección de los documentos fue realizada en base a las investigaciones del Dr. Delio (2003), quien ha realizado toda una datación por fases en la conformación del Sistema Nacional de Educación Pública, generando una periodización temporal de nueve etapas. Tomo la fundamentación que en ese artículo el autor expresa «En los últimos años en nuestro País, el debate que tiene por objeto lo educativo —particularmente el concerniente a lo político educacional—, se ha transformado en un punto ineludible de consideración de toda agenda política» (p. 29). Continúa Delio:

En nuestro medio, lamentablemente, no abundan los trabajos que aborden la historia institucional o el desarrollo histórico de las políticas educacionales, prácticamente carecemos de obras que aborden dicha problemática desde la óptica de una visión de conjunto del proceso histórico-político-educativo (p. 29).

Por tanto extraemos, junto al autor, que los vínculos de lo histórico, político y educativo aparecen tempranamente en la estructura nacional.

Repetición/regularidades discursivas.

Desde el discurso fundador, tiempo de la organización de la primera Reforma, consideramos —como ya adelantáramos— la periodicidad establecida por Delio (2003). Un período muy importante es el que transcurre durante la administración del Dr. Abel J. Pérez, que se extiende de 1900 a 1918.

En el devenir de esos vínculos podríamos citar los tempranos debates en relación con el carácter de obligatoriedad o no de la instrucción, promovido por la discusión del Proyecto de Ley de Educación presentado por el diputado Agustín De Vedia en 1873; luego se presenta el proyecto de Ley de educación Común de J. P. Varela, que es el que finalmente se aprueba. Varela (1964) en su Introducción, expresa «...ha llegado el momento en que los poderes públicos emprendan, con éxito, la reforma del malísimo

sistema de educación que tenemos en la República» (p. XIII). Adelantaba: «Abrigo el convencimiento de que estamos en vísperas de grandes reformas y de grandes transformaciones educacionistas en la República» (p. XIII).

José Pedro Varela plantea claramente la Reforma educativa en *La Educación del Pueblo* y *La legislación escolar*, textos, manifiestos que trazaron su objetivo político y social en cuanto a forjar ciudadanos, promover subjetividades acordes al régimen político y económico que se estaba instaurando, el régimen político una democracia republicana y representativa. Se desarrolla junto al ascenso del régimen económico del capitalismo liberal, en el marco incipiente de acumulación de capitales y desarrollo de las fábricas que van componiendo el urbanismo de la polis, de las grandes ciudades industriales.

Se consultó la biblioteca personal Varela, perteneciente al Centro de Documentación del Museo Pedagógico, en Montevideo, Uruguay, con lo que se comprueba parcialmente lo que Ardao (1964) plantea respecto a los libros de cabecera, fuente de inspiración y apoyo a sus ideas, sobre todo en el viraje en el posicionamiento filosófico, metafísico, propio del tránsito del espiritualismo al positivismo, marco general de las discusiones político-filosóficas de la época. Se encontraron dos libros de los citados por Ardao, uno de A. Bain *Le esprit et le corp* y H. Spencer, *Essen de morale* con anotaciones manuscritas de Varela, pero no el de Jules Simon *La escuela y La instrucción popular*. Se hallaron otros de libros citados por J. P. Varela en las discusiones de época y encontré en su biblioteca un libro de C. Vogt *Animoux utiles et nuisibles*.

El discurso educativo, como tal, se volvió relevante a la hora de la fundación de la República Oriental del Uruguay a partir de la llamada «Reforma Educativa», que termina fundando a su vez un «sistema nacional» que generará determinadas políticas de «subjetivación», promoviendo la gestación a través del pasaje por las instituciones educativas de determinados sujetos y no otros, es decir republicanos. La investidura simbólica e imaginaria escolar desde los comienzos, con sus herramientas metodológicas, conceptuales y disciplinarias se mantiene en la actualidad.

A) En el eje diacrónico efectuaremos un análisis de las primeras fuentes documentales referidas a la Educación, seleccionadas para su análisis discursivo; dos pertenecen a José Pedro Varela, consideradas como una importante vía, sino la más importante corriente discursiva fundacional, que son:

1. *La educación del Pueblo* (1874)
2. *La legislación escolar* (1876).

Las otras tres son artículos de Abel J. Pérez:

3. *Un asunto interesante* (1903).

4 y 5. Dos textos publicados por la Inspección Nacional de Instrucción Primaria de 1907 en Tomos I y II en la *Memoria*.

Argumentos todos ellos, en carácter de fundamento, para generar proyectos de ley, para ser enviados luego al Parlamento.

B) Del eje sincrónico consideraremos, según el análisis del discurso, sobre el manifiesto deseo, sobre el anhelo político-social, los documentos en torno al Debate Nacional sobre la Educación:

1. *Panorama de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones. 1993-2002*. Diciembre 2004.

2. *Panorama de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004*. Noviembre 2005.

3. *Informes al Congreso Nacional de Educación (2006)*.

4. *Informe final de la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE, 2007)*.

5. *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2014)*.

6. Conversación con Jorge Brovetto.

7. Conversación con José Mujica.

La fundamentación de la elección del corpus documental obedece a la metodología del análisis de formaciones históricas y discursivas, interviniendo los textos para recortar las formaciones discursivas nodales e inflexivas, siguiendo los ejes diacrónico y sincrónico.

De José Pedro Varela tomaré los dos grandes textos, pilares de la primera reforma, que en realidad funda y fundamenta el sistema, el primer sistema educativo nacional, basado en la escuela primaria como fuente de instrucción pública. Ellos son *La educación del pueblo* y *La legislación escolar*. En tanto ofrecimiento de un bien público, tomado de la Ilustración y de sus preceptos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, diseminados en todo Occidente. Tres anillos que bien podríamos anudarlos en forma borro-mea, dado que sin duda si se quitase uno se desarmaría el sistema todo, como estructura que es. Solo la gratuidad y laicidad pueden sostener la obligatoriedad; a través de la laicidad es que pueden concurrir a la escuela sujetos de todas las razas y credos; al ser gratuita la escuela integra sujetos de todas las clases sociales, y se efectiviza y realiza por la vía de la materialidad concreta de la gratuidad, es decir desde lo real, así como también con valor simbólico de la laicidad, desde el ofrecimiento y terreno simbólico laico, así como desde la obligatoriedad como imagen de ley de intercambios, es decir desde lo imaginario de la ley.

En correlación con lo anterior se incluyen textos del Inspector Nacional de Instrucción Primaria, doctor Abel J. Pérez: *Una cuestión interesante*, Conferencia leída en el Ateneo de Montevideo la noche del lunes 17 de junio de 1907 (pp. 447-470) y las *Memorias* presentadas a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Instrucción Pública, correspondientes a 1907, en especial el Capítulo XVIII, titulado «Construcciones escolares» y las de los años 1911 a 1914; de estas últimas en lo que corresponde a la Sección I, la Sección de Arquitectura.

Intercalo dos libros conexos: *Noticia de José Pedro Varela y de su participación en la reforma escolar del Uruguay* del doctor Francisco Berra (1888) y el *Bosquejo Histórico de la República Oriental del Uruguay. Desde su descubrimiento hasta el año de 1830*, del mismo autor (1866).

Vuelvo a citar a Radi:

Pero, volviendo al comienzo, qué es primero, ¿Rigor o Libertad? Si tuviera que elegir por el principio, me quedo con la libertad. Porque desde la libertad se puede construir en forma auténticamente creativa en ciencia y en el resto de las actividades de la vida individual y social (Barrán. 2010. p. 270).

CAPÍTULO 5. Análisis de los documentos. Entrecruzamientos

En cuanto al ordenamiento temporal-cronológico del discurso educativo, en lo que hace al análisis de algunos textos fundamentales me guiaré por las pautas temporales que plantea Delio (2003) quien argumenta que:

En los últimos años en nuestro país, el debate que tiene por objeto lo educativo, —particularmente el concerniente a lo político educacional—, se ha transformado en un punto ineludible de consideración de toda agenda política. En nuestro medio, lamentablemente, no abundan los trabajos que aborden la historia institucional o el desarrollo histórico de las políticas educacionales, prácticamente carecemos de obras que aborden dicha problemática desde la óptica de una visión de conjunto del proceso histórico-político-educativo (p. 29).

El investigador plantea que hay poca bibliografía que trate «los vínculos de la política nacional con la política educativa...» (p. 29), definiendo «política educativa» como los vínculos con una fuerte determinación de lo educativo a partir y relacionado con políticas nacionales. Plantea Delio:

Es en este sentido que comprenderemos en el texto que sigue, a la «política educativa», de manera que las remisiones de lo político en su sentido amplio a lo político en su consideración más específica de lo educacional devienen necesarias. Estos vínculos de lo político y lo educacional aparecen tempranamente en la estructura normativa nacional, ya sea para su inclusión o exclusión (2003, pp.29-30).⁵

Observamos cómo adquieren sentido formulaciones en torno a interrogantes que se hallaron desde el inicio, figurando en primer término «quiénes» y «cuáles» son los

⁵ En este sentido basta mencionar a título de ejemplo de esta remisión de lo político a lo educacional, la restricción de los derechos políticos establecida en nuestra primera constitución, de aquellos pobladores analfabetos (Sección II, Capítulo III, Art. 11, inc. 5º donde se establece como causal de suspensión de ciudadanía, “no saber leer ni escribir, los que entren al ejercicio de la ciudadanía desde el año mil ochocientos cuarenta en adelante”. También podemos mencionar los debates en torno al carácter de obligatoriedad o no de la instrucción promovido por la discusión del Proyecto de Ley de Educación presentado por Agustín de Vedia en 1873, así como el carácter diferencial que presenta el proyecto de Ley de Educación Común de J. P. Varela y la ley que finalmente es decretada.

actores políticos principales para la comprensión de los procesos que conforman las políticas educativas nacionales. Delio afirma: «En la evolución política nacional no resulta difícil afirmar la absoluta predominancia del elemento político con formación académica jurídica tal como se desprende de algunas afirmaciones de historiadores de nuestro medio» (2003, p. 30). Continúa: «En este sentido la hipótesis respecto a la "autonomía relativa" del Estado durante el período que nos ocupa, involucra a nuestro "conjunto-juristas" como el grupo predominante de los actores políticos» (p. 30).

De la periodicidad que el autor elabora —considerando las políticas para la elaboración, orientación y gestión de las instituciones educativas nacionales a nivel del ciclo primario principalmente—, en base su división en nueve etapas tomaré el período comprendido entre la tercera y la octava fase, que son las siguientes:

A) La tercera etapa denominada preconstitucional, abarca un período breve y bien fértil, delimitado por la instalación de la Sala de Representantes de la Provincia Oriental del Río de la Plata el 25 de agosto de 1825, hasta la sanción de la Constitución de la República Oriental del Uruguay el 10 de septiembre de 1829.

B) La cuarta, ya con el país viviendo sus primeros tiempos constitucionales, comprende desde la Jura de la Constitución en 1830 hasta la fundación del Instituto de Instrucción Pública, emplazado en 1847.

C) La quinta etapa se caracteriza por la actuación que lleva adelante el Instituto de Instrucción Pública hasta su disolución, la apertura de la Universidad y los inicios de la Reforma Educativa Vareliana y la acción de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Abarcaría los años 1847 a 1875, destacándose la conformación en dicho período de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de 1865.

D) La sexta etapa está caracterizada por la sanción del Decreto-Ley de Educación Común de 1877, la creación de la Dirección General de Instrucción Pública y por la acción personal que J. P. Varela desarrolló —en su calidad de Inspector Nacional de Instrucción Primaria— hasta su muerte en 1879.

E) La séptima etapa abarcaría desde que es nombrado Inspector el hermano de José Pedro, Jacobo A. Varela, en 1880 hasta 1900, año en que inicia su larga gestión como tal el Dr. Abel J. Pérez.

F) La octava etapa abarcaría en conjunto toda la administración de Abel Pérez desde 1900 a 1918, año en el que la Dirección General de Instrucción Pública es sustituida por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

En mayo de 1927 se sancionaron dos decretos concernientes a la educación primaria. El primer ensayo nacional decreta la constitución de una «escuela normal». Establecía en su art. 1° que se formaría en el pueblo de residencia del Gobierno una escuela

normal, bajo la dirección del director de las escuelas de la Provincia, según el método lancasteriano. En su art. 2 rezaba que concurrirán a ella todos los individuos que quieran optar al cargo de maestro de escuela en la Provincia. En su art. 3 expresa que ninguno será maestro de escuela sin el requisito prevenido en el artículo anterior, a menos que haya antes sido examinado, o probado su capacidad a juicio del director.

El otro decreto pretendía instalar la educación primaria en los pueblos de campaña, estableciéndose que en cada uno de los pueblos de campaña cabeza de Departamento, y de los denominados San Carlos, Rocha, Soriano y Santa Lucía, se establecerá a costa de los fondos públicos una escuela de primeras letras bajo el método lancasteriano, según el plano presentado por el director. El 24 de febrero de 1829, un nuevo decreto que tiene por objeto el establecimiento «en la capital del Estado de una escuela de primeras letras para niños y otra para niñas, costeadas por los fondos públicos» es reiterado meses después por otro decreto que tiene por finalidad «acelerar el establecimiento de las escuelas de este capital decretado en 24 de Febrero último» (Delio, 2003). Nuevamente el 25 de noviembre del mismo año las autoridades manifiestan que: «Empeñado el Gobierno por todos los medios que estén a su alcance, en propagar la educación e ilustración posible, ha creído conveniente (...) procure el local más a propósito para una nueva Escuela de niños entre la Aguada y el Cordón, a extramuros de esta ciudad...» Si bien podemos hallar estas manifestaciones de preocupación por lo educacional, a pesar de ello debemos tener presente que el marco constitucional naciente no incorporaba entre las actividades fundamentales de los fines a cumplir por el Estado, a lo educacional como actividad sustancial.

Otro dato relevante es que en abril de 1838 el Dr. Requena, como integrante de la Comisión Auxiliar de Educación Pública de la Comisión de Educación de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo, elaboraba el primer proyecto de Reglamento General del Estado para las Escuelas de Primeras Letras, el que es presentado al órgano departamental. Es destacable este Reglamento por constituir el primer intento de homogeneizar la labor educacional primaria oficial en nuestro territorio. Requena señala que su finalidad no era otra que la de «regularizar los establecimientos de enseñanza primaria, para que ellos rindan todos los beneficios que la Autoridad se ha propuesto al crearlos». Requena tenía la convicción de que reinaba un gran desorden en materia escolar y decía al respecto que: «La experiencia adquirida en todo el período que ha transcurrido, me ha hecho persuadir de la imperiosa necesidad de regularizar los establecimientos de primeras letras, por medio de un Reglamento General que fije de un modo permanente el método y materias de enseñanza, y su régimen gubernativo y económico. Tal es el fin que me he propuesto en el proyecto adjunto que tengo la honra de presentar

a mis estimables colegas» (Delio, 2003, pp. 34-35). El espíritu era de uniformidad que deberá reinar en el sistema escolar público: «En todas las Escuelas Públicas del estado serán uniformes el plan y reglamento de enseñanza, y el gobierno interior y exterior de ellas» (p. 35).

Delio (2003) menciona el «Informe Palomeque» elaborado en 1955 y dice:

La importancia de este informe y sus efectos se enlazan con la posterior gestión de José Pedro Varela. Durante los años 1854 y 1855 el Dr. José G. Palomeque recorrió las escuelas del interior del país constatando que apenas asistían 899 alumnos en 30 escuelas, las que —por otro lado— «se limitan tan solo a rudimentos de escritura, lectura, doctrina cristiana y las primeras cuatro reglas fundamentales de la aritmética y nociones de gramática castellana», agregando que los maestros carecían de formación, faltaban los buenos libros, etc. por lo cual «es claro que el laberinto y desorganización de las escuelas no puede dejar de existir» (p. 39).

Las propuestas finales del Informe son medidas para intervenir y revertir la situación. Los tiempos que conforman el escenario en que se inicia la Reforma Vareliana se caracterizan por múltiples cambios que afectan a la sociedad en su conjunto. Al iniciarse la década del 70, un proceso transformacional fundamental tendrá por resultado la constitución de un sistema educativo nacional. De dichas transformaciones debemos destacar, desde la perspectiva de lo individual, la acción desempeñada por José P. Varela; desde lo jurídico-institucional-educacional, por la sanción y aplicación de la Ley de Educación Común; desde las competencias estatales, por el comienzo de una marcada tendencia hacia la secularización; en lo socio-económico por la radicalización del proceso de «modernización» que incluye como elemento esencial formas de relacionamiento capitalista y, por último, desde lo axiológico-ideológico-filosófico por la «modernidad positivista» (Delio, 2003, pp. 39-40).

Una interesante categoría propuesta por el Prof. Casal, «modernidad positivista» presenta la virtud de incorporar aspectos filosófico-ideológicos que la tradicional «modernización económica» no incorporaba. Sin embargo, consideramos que ambas categorías se nos presentan complementarias y no sustitutivas, razón por la que ambas fueron incluidas para caracterizar el período. Casal fundamenta el concepto de «modernidad positivista» del último cuarto de siglo XIX en la existencia de «...agentes axiológicos e ideológicos predominantes, en los agentes normativos que propulsaron a las élites intelectuales, políticas, militares y empresariales del país a imprimir un nuevo impulso modernizador; en la ideología (usando el sentido más lato de este término) dominante en los grupos con poderes decisivos de la sociedad (públicos y privados), que hicieron

cuanto estuvo a su alcance para extenderla hacia los demás, socializándola a través de la educación y la orientación del gusto y a veces infringiéndola por la fuerza».

Los valores e ideales del positivismo están en la base de las reformas educativas (vareliana y universitaria), de la reestructuración militar, de la tecnificación productiva agraria, de los propósitos de industrialización como emblema del «progreso» que se exhibe en aparatosas exposiciones, de los nuevos estilos políticos —incluyendo la dictadura con la que Latorre satisface los deseos de «orden»— de la creciente corriente de secularización estatal y social, que arrastra en su firme afán «nacionalizador» en su meta nacionalizante lo que encuentre a su paso, porque verdaderamente se vislumbró en ello un gran lecho discursivo fundacional del Estado sobre basamento moderno, positivista. Se va gestando la meta narrativa, el gran meta relato nacional, que llamo metanovela. Varela aporta piedras fundacionales fundamentales en la construcción de esa gran obra que es la Patria, la Nación, el país. Varela con sus tratados, en cuerpo mismo del texto, trama, drama novelado, va aportando elementos que autores como Ardao llaman sociológicos. Será necesario encontrar figuras, personas, y elevarlos a la dignidad de heroicas en la Historia, padres de la patria; se van encontrando y transformando en personajes, podemos tomar como ejemplo el movimiento que rescata a Artigas para ubicarlo como fundador y demiurgo.

Vázquez Franco (1994) ha trabajado en variados artículos y libros las concepciones de historia, historiografía, y la Historia, interpelando a los lectores con agudas, inquietantes y punzantes preguntas, pasajes, fragmentos que abonarán la tesis aquí planteada. Reflexiona en torno a la historia como factor de integración nacional manejando argumentos importantes: «La Historia como aquella que realmente fue, ineluctable, la que aconteció, aunque no la conozcamos. Otra es la historia, aquella que resulta del estudio de ese pasado, la que captamos, la que es objeto de investigación e interpretación» (pp. 5-6). Otra que se abre hacia una reflexión especialmente relacionada con la presente investigación y es la historia como factor de desintegración nacional. Todas se intrincan con la función de la Historia-historia, con la función política, que avanzando más une con legitimación, con justificación es decir un factor de patriotismo. «Por eso —digámoslo sin gazmoñería— adulteramos la historia (la que escribimos, porque la otra es inamovible) Para ser más claro: la tergiversamos para que sirva mejor, la ponemos al servicio de la fantasía. Cuando la literatura hace de Artigas un demiurgo inmarcesible y omnisapiente ¿hemos puesto la historia al servicio del conocimiento científico o del fanatismo?» (Vázquez Franco, 1994, pp. 5-6).

El historiador mencionado coincide con Ardao en que los orientales, cuando no fueron ya Banda sino República, se sintieron solos y carentes de una historia, por lo que

se habría salido a la búsqueda de una identidad nacional, viendo su surgimiento en las negociaciones de los ingleses Canning y Ponsomby. Da paso y origen a una historia articuladora con los partidos ya emergidos, que tuviera el poder de no avivar el fuego de sus pasiones. Se encuentra a Artigas, y ciertos documentos palabras y declaraciones que se le adjudican interpretan al gusto del paladar; entre ellas una que riega bien el discurso educativo fundante: «Sean los orientales tan ilustrados como valientes» que habría proferido con motivo de la primera biblioteca nacional en 1816.

El autor que nos acompaña plantea y destaca el lugar de los mitos, la mitología y la mitocracia en vinculación con la historia, en términos de integración o desintegración de la Nación.

Vázquez Franco (1994) divide los mitos en eximios y malditos; dentro de los primeros se encuentran los que se presentan en torno a Artigas; las Instrucciones, el Cabildo de Abril, un mito casi bíblico Purificación, el Éxodo, la Federación y los pobres, los 33, la cruzada a la Agraciada; luego el 25 de agosto, la Jura de la Constitución, y varios más. Dentro de los malditos, el autor coloca, los Congresos Cisplatinos y el de la Capilla Maciel, un mito invertido, los planes monárquicos, la pérfida oligarquía, el Libelo de Cavia, la leyenda negra de Berra, y más. Ubica a Varela y la Reforma Escolar como mitos sectoriales, tolerados por la fracción contraria.

5.1. Formaciones y los puntos de resistencia

Las vestiduras e ideales pertenecen a dos discursividades heterogéneas (el de la neutralidad y el de la científicidad), ambos causes terminarán muchas veces convergiendo, siendo afluentes e influyentes en el gran relato nacional, y culminan por derramar e impregnar todos los discursos, que van desde la prensa hasta la intimidad del hogar (Casal y Vázquez Franco, 1992, p. 74).

El panorama ideológico a mediados de 1870 se distribuye entre las fuerzas del catolicismo, las primeras formulaciones del protestantismo (que había incursionado a partir de enclaves de inmigrantes), el racionalismo espiritualista y las primeras manifestaciones del positivismo. El desarrollo ideológico de este período ha sido tratado con profundo rigor por el Arturo Ardao, quien afirma que los años que van del 75 al 80 constituyen un verdadero nudo histórico, un momento excepcional de nuestra evolución ideológica en la segunda mitad del siglo XIX. El citado autor analiza la acción del positivismo en América y su ingreso al país, a través de Ángel Floro Costa y de Varela, provocando la reacción del espiritualismo, y la polémica con Ramírez, quien le recrimina a aquel el

haberse convertido a las ideas spencerianas, luego de haber sido espiritualista. Cita Ardao (1968) «¿Cuán fácil no sería marcar a cada paso la teoría spenceriana que está escrita en esa primera parte, después de haber desalojado a una teoría opuesta, y cien veces predicada, del espíritu» del señor Varela» (p. 105).

Aquellos años señalan el momento de la nueva generación, la del 78, que tuvo entre sus miembros más activos a Zorrilla de San Martín como expresión más genuina del renovado catolicismo. La actitud defensiva y reivindicativa que tiene el catolicismo uruguayo en los setenta obedece a un enfrentamiento que se produce en dos campos. Por un lado, se halla la modernización que, iniciada por el militarismo, había orientado el conjunto de acciones del Estado hacia una actitud secularizadora. Esta actitud se había manifestado en la apropiación de funciones por el Estado, que hasta entonces desempeñaba la Iglesia, al tiempo que se esforzaba por estructurar un sistema educativo moderno y nacional a través de una reforma, de signo claramente positivista, que tuvo a José Pedro Varela como inspirador y conductor.

Los objetivos políticos de la reforma Varela los manifestaba en su afirmación del vínculo causal: antes de tener República debemos tener republicanos y esto se lograría con la extensión de la educación primaria formal a toda la población y con ello el comienzo concomitante del disciplinamiento del cuerpo social en su conjunto.

Varela consideraba que por este medio se anularían las fuerzas «disolventes» de los caudillos y la sociedad ingresaría en el camino del «progreso» y la «civilización». Después de viajar a Estados Unidos y Europa, de contactarse con Sarmiento (1868) y conocer la realidad del «desarrollo», ha integrado principios doctrinarios del positivismo basados en la filosofía de Spencer los que se manifiestan en una actitud más pragmática y utilitaria. Ello le determina a dejar de lado los principios compartidos por su generación y prestar colaboración con el gobierno de Latorre.

Al concebir J. P. Varela la filosofía educativa y comenzar a planear, a diseñar la reforma educativa, aporta con los textos claves elementos fundamentales para comprender las distintas opiniones que entonces se revelan en la misma «interna» de la Institución (el debate entre J. P. Varela y Fco. J. A. Berra). También De Pena, en el mismo texto, nos indica con gran especificidad qué obras de Spencer tuvieron mayor influjo en nuestro medio y en qué aspecto educativo particular, como también consideraciones pedagógico-metodológicas que Spencer aporta y Varela asume y pone en práctica en nuestra enseñanza primaria.

En ese debate memorable, Spencer y Bain en un arsenal inagotable para los combatientes. Habíamos discutido seis meses a razón de cuatro y seis sesiones mensuales y nos sorprendieron muchas

veces las doce de la noche en tan importantes discusiones. Habíamos oído a Romero en su extensa, nutridísima y acerada crítica de Los Apuntes, y aquello era un libro grueso de polémica. El doctor Berra se defendía a su vez con su escalpelo de anatómico analizando mesuradamente pieza por pieza, argumento por argumento con ese rigor dialéctico que todos le conocemos. Y había hecho otro manuscrito que era un libro. La discusión condensaba los últimos trabajos de los pedagogistas europeos y norteamericanos y sirvió para equilibrar en mucho las tendencias opuestas de las dos fases que presentaba entonces y aun sigue presentando la reforma escolar, contrabalanceando el impulso exclusivo de una y otra corriente de ideas. Pero la influencia de algunas ideas capitales de Spencer quedó prevalente. Y lo que ya venía de los Estados Unidos recogido por Varela, - enseñado por Mann y por Barnad, por Kiddle, por Harrison, por Wickerskam, por Calkins y por otros más, - recibió su consagración plena después de aquél debate tan prolongado como interesante en que alternaban Spencer y Bain con Baldwin, con Johonnot, con Currie y con toda la pléyade de los ilustres superintendentes, inspectores y maestros norteamericanos. Es debido a la influencia de esos grandes maestros y filósofos que la enseñanza ha salido de los viejos moldes rutineros; ha dejado de ser instructiva - como dice Guyau - para ser sugestiva; ha dejado de ser difusa para ser coordinada, armónica, concentrada; ha dejado de ser tarea fatigosa para el maestro, ingrata y enervante para el discípulo, - para convertirse en disciplina suave, útil y fecunda, en elevación y expansión del espíritu y en uno de los placeres más nobles y más dignos de la vida. Son las ideas de Herbert Spencer, que pasan, son las ideas de los grandes maestros, las ideas de aquellos sublimes maestros que buscaron ante todo el contacto del espíritu con los encantos de la naturaleza; que proclamaron el placer de la acción altruista y enérgica como la ley de la vida, y como ideal supremo la verdad y la belleza en constante y maravillosa renovación ante nuestros ojos atónitos (1904, p. 505).

5.1.1 Fantasía cohesiva y lazo social

Partiré para el análisis documental —que conforma el núcleo de la tesis, la reforma educativa como un problema sintomático— de un texto de Arturo Ardao (1967) en que plantea la independencia nacional como un problema, en dos sentidos: uno, histórico, en cuanto interpretación del pasado, es decir del proceso que condujo a ella, fundamentalmente respecto a sus figuras y episodios esenciales, como el prócer Padre de la Patria Artigas, y el significado del 25 de agosto de 1825. El otro es político, en cuanto diagnóstico del presente y previsión del futuro, es decir la capacidad de mantener la condición de independiente. Ardao reafirma que cada sentido constituye un problema en sí mismo, o sea que en realidad son dos, discernibles, aunque lógicamente se hallan unidos. El problema histórico y político sería ¿es el Uruguay un país independiente, posible?

Resuena, asimismo, con la interrogante que se hace Landi (1988) «La recurrencia en el fracaso de proyectos fundacionales que se plantearon desde la política fue elaborando un sentido común donde emerge nítidamente una pregunta: ¿es la Argentina un país posible?» (p. 46).

Traversoni y Sibila (1975) destacan:

A través de esta breve relación es fácil advertir que la exaltación del 25 de agosto precede al estudio histórico y se enmarca en el proceso de consolidación del sentimiento nacional que, en la necesidad oficial y popular de exteriorizarse, recoge, sin meditarla, una fecha que recordará la expresión solemne de un acto de voluntad soberana vinculada a la independencia (p. 78).

Curioso resulta que los autores mencionados rastrean y citan un trabajo histórico destinado al estudio de la fecha, encomendado por el parlamento en 1922 y efectuado por Pablo Blanco Acevedo. Expresan «El Informe sobre la fecha de celebración del centenario de la Independencia, adolece de un vicio de origen; la investigación no está destinada al esclarecimiento de la verdad histórica, sino a probar una tesis admitida de antemano como incuestionable» (Traversoni y Sibila, 1975, p. 78). Señalan también: «En otros sentidos, la obra citada es un buen aporte historiográfico» (p. 78). Pero:

En contrapeso con estas señaladas virtudes, la obra falla por su base, en cuanto el sostenimiento de la tesis contradice las evidencias de los documentos aportados y se apoya en antojadizas interpretaciones, muchas veces pueriles, que denuncias o una falla grave de criterio histórico o unas anteojeras nacionalistas que le

impiden ver en toda su amplitud el panorama concreto de la época y el juego nada simplista de las fuerzas e intereses actuantes (pp. 78-79).

Ardao constata que para la inteligencia nacional el problema histórico de la independencia se planteó en 1879, en las conocidas circunstancias de erigir el monumento en celebración justamente de la Independencia, en la Villa Florida. La discusión se centró en la significación del 25 de agosto. Se alzaron ese año voces críticas y contrarias a que fuera esa la fecha, tales como la de Juan Carlos Gómez desde Buenos Aires, y desde la tribuna del Ateneo fue Pedro Bustamante; ambos negaron que debiera ser esa fecha simbólica de la independencia la que diera ser elegida. En el plano de la intelectualidad nacional aducen lo contrario, defendiendo el valor simbólico de la fecha, Alejandro Magariños Cervantes, José Pedro y Carlos María Ramírez, Juan Zorrilla de San Martín y las muchedumbres que vibraron con *La Leyenda Patria*, que se la oyó por primera vez, al pie del monumento, con motivo de ese acto de erección. Ardao expresa que, junto a la Declaratoria de la Independencia, el decretar el 25 de agosto de 1825 como fecha nacional de celebración y el emplazamiento del monumento en La Florida, se continúa con una destrucción de la leyenda negra que rodeaba la figura de Artigas, revirtiendo esas expresiones y realizando también una exaltación de su figura como héroe. Se va construyendo la leyenda, la Novela de la Patria, que como historia nacional precisa ser abonada con los ingredientes que leudan de los estados modernos posrevolucionarios independentistas americanos, que se acompañará de estrofas del himno patrio, requieren simbólicamente de la creación de un pabellón nacional, la bandera y los actos de la Jura en su honra, es decir la mística épica de sus gestas; en fin, toda fundación, todo proceso fundacional requerirá de ello y de proclamas discursivas que compondrán las vertientes discursivas fundacionales de la denominada República Oriental del Uruguay, que posee un territorio y nombre propio, que remite a su ubicación geográfica, que la determina consustancialmente, así como a su condición de neutralidad entre las potencias vecinas.

La razón de la existencia de esta República como nación independiente, con la fórmula de «neutra», vuelve a resurgir de tanto en tanto. Es decir que la Novela se compone de todos los ropajes simbólicos mencionados, con la leyenda épica, fantasmática e imaginaria de su existencia y lo real de su geografía interna, una planicie fértil, irrigada, y un puerto natural, con un cerro vigilante a su lado, así como un territorio pequeño en extensión contorneado y delimitado por los territorios vecinos.

La independencia como problema, planteado desde nuestra existencia constitucional, que permanece latente, reapareciendo con diversas fisonomías, en el marco de

nuevas ecuaciones regionales, continentales e internacionales, determinado por fenómenos del capitalismo moderno en los siglos XIX y XX mundial, hasta la actualidad posmoderna del capitalismo.

Ardao cita a Ángel Floro Costa (1883) y su libro *Nirvana* como exponente político de las dudas, de las reservas frente a la viabilidad que la joven nación independiente y neutra podía tener. Justamente apela el político, al concepto, a la idea del principio de Nirvana como metáfora de lento letargo, un cierto estado agónico que podía conducir hacia la extinción nacional. Una vez más en términos históricos discursivos vale leer, escuchar las voces que se le alzaron irónica y fieramente en su contra, porque dan noción de la hondura de las vivencias de fragilidad que se tenían.⁶ Costa seguía las ideas de Juan C. Gómez y Pedro Bustamante respecto a inviabilidad de la vida independiente, pero estos argumentaban a favor de la pertinencia de anexarse a la Argentina: «¿Es renegado (...) persuadirse que su país no cuenta con elementos de vida propia, y que sería más feliz formando, en unión con la República Argentina, los Estados Unidos del Plata?»; aquel sostenía una «Tercera y única solución probable: la Provincia Cisplatina» (Costa, 1883, p. 357) En las últimas páginas, Costa como explicación del título expresa

Hay en los viejos libros de la India una filosofía útil y cómoda a la mente, cuando ha sido trabajada por el desencanto y herida por el triunfante rayo de la mentira y la barbarie. Esta filosofía es el aniquilamiento extático del espíritu por las iluminaciones panteístas de la ciencia. Especie de sonambulismo seráfico, o mejor dicho de catalepsia voluntaria que nos sustrae a las realidades dolorosas del mundo en que vivimos, y nos circunda de luz en la intimidad de nuestra propia conciencia, es el Nirvana (...) Acaso tenía razón Buda, cuando creía que el Universo se reducía a una pura vanidad, a una pura ficción...

Contra ella, no ha a veces nada mejor que el Nirvana: olvido, aniquilamiento, éxtasis, pero también iluminación constante de la

⁶ Timoteo publica una carta a su padre en el diario en la cual lo llama con ironía Paturot y Sr. Vejiga, y cita textualmente partes del Nirvana: "Y si el caudillo ignora que Voltaire perteneció al siglo pasado... con esa colección de nombres raros "... Césares y Polifemos heridos por la cólera de los dioses, de monstruos de la edad de piedra, empotrados en el seno de la civilización del Siglo XIX, y de otra porción de pedanterías y quirotadas por ese estilo. Si Paturot posee talento y cordura, tengo para mí que revela todo lo contrario en sus obras. Convenga Ud. en que los gauchos no le entenderían ni jota de la proclama y menos este párrafo, que para su solaz copio al pie de la letra... Obtenido en: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Angel_Floro_Costa/lib/exe/fetch.php?media=nirvanant188041.pdf. 22 de enero de 2022.

verdad (...) ¿No será acaso el Nirvana⁷ lo que habrá empezado a invadir ya mi espíritu? (...) ¿No será él lo que invade ya los espíritus selectos de mi patria? (p. 400)

Ardao (1967) exclama: «Precioso es el valor documental de este libro». Considera: «Pero el libro de Costa, único estudio ordenadamente sistemático y despiadadamente crítico del conjunto del problema, quedará siempre como el testimonio más completo de las tribulaciones profundas a que fue sometido el sentimiento nacional de aquella generación» (p. 93).

En otro libro, *Puertos y Ferrocarriles* de Costa, se puede apreciar, que el economista y ensayista oriental entrevía el mercantilismo y que tenía una mirada del provenir de Uruguay, unido a Brasil, proclive a realizar vías comerciales con aquel por agua y por tierra, de ahí que planteara eliminar el istmo de la Laguna Merín para unirla al Océano, anexando también por ferrocarril el este oriental al sur del Brasil.

¿En qué referentes imaginarios y simbólicos, desde el real, se ha sostenido la hoy República Oriental del Uruguay, otrora Banda Oriental? ¿Hemos construido una gran Metanovela en la cual sustentarnos y autorizarnos a existir en forma independiente? El discurso educativo, como nudo de los registros mencionados, ¿ha sido el gran canal de formalización, como discurso fundacional de la Nación? ¿Es posible reformarlo, transformarlo, sin temer por la estabilidad nacional, dado su apoyo, su sostén imaginario-simbólico en él?

Vázquez Franco (2011) junto con Ardao, concibe que la independencia fue declarada al firmarse, con la mediación de Inglaterra —muy interesada en la llave al Plata, a través del Puerto— la llamada Convención Preliminar de Paz entre las Provincias Unidas y el Imperio del Brasil, por lo que nuestro Estado se separaba de las primeras, habiendo sido una de ellas la Provincia Oriental, y del otro, que de la que también fue una provincia integrante como Provincia Cisplatina. Dicho sea de paso, nunca se firmó la convención final, solo la Preliminar de 1828.

Sin duda es con la Argentina con quien hemos mantenido vínculos fundacionales estrechos, que ha proclamado una «cultura transplatense» en lo que hace a las corrientes de ideas y en campo de la educación, con incorporaciones en los elencos de profesores y de profesionales. Brasil también siguió interviniendo en acciones militares y

⁷ Freud también recurre al principio de Nirvana como tendencia a reducir a cero, extinguir el empuje de la pulsión, que lo asemeja a la propia pulsión de muerte, yendo más allá del principio de constancia y de placer.

diplomáticas, con la firma de bochornosos tratados, luego de las invasiones, en 1851, con la entrega de territorio, al norte del Cuareim.

Desde el estado naciente no se cuestionó la independencia, por ninguna corriente, lo que se sostuvo sí, fue la «neutralización internacional del país» (Ardao, 1967, p. 85). El Uruguay se establecía y quedaba «declarado y garantizado» como Estado absoluto y perpetuamente neutro entre el Imperio de Brasil y la Confederación Argentina.

Se desprende como formación discursiva «neutralidad» ¿nacional?, ¿internacional? Hacia dentro del país y/o hacia afuera del mismo, como significante constitutivo «ser neutro/neutral». Seguiremos lazos de la cadena y así como sus nexos con la laicidad.

A partir de 1860, el imperialismo británico pasa de la fase mercantil a la del predominio del capital financiero monopolista, apogeo de la era y moral victoriana, a poseer dominio con la venta y administración de los servicios públicos —esencialmente el ferrocarril— en varias regiones del mundo, entre ellas la cuenca platense; se fija con ello la neutralización de facto, que va imprimiendo la ‘marca del Estado’, claro que aquel contaba con el respaldo de la flota imperial en las Islas Malvinas.

En los años 70, nuestra República ingresa en una profunda crisis, con el ciclo militarista de Latorre, que nombra en 1876 a José Pedro Varela director, colocándolo al mando de la Dirección de la Instrucción Pública. Expresa en su disputa con Ramírez:

No habría respondido a mi objeto, que me propuse al escribir La Legislación Escolar, el entrar a averiguar si la nacionalidad oriental ha sido un hecho legítimo o una aventura criminal; no respondería tampoco a mi objeto el hacerlo ahora. Para averiguarlo, tendría que entrar a exponer doctrinas, siempre controvertibles, sobre el origen legítimo de las nacionalidades; y no me siento con fuerzas ni con conocimientos bastantes para dar solución a tan difícil y complicado problema. A riesgo, pues, de ser acusado nuevamente de hallarme dominado por un escepticismo desmoralizador, no tendría más que una respuesta que dar a quien me dirigiera una pregunta semejante; es la que me doy a mí mismo al preguntarme si es legítimo el hecho de la nacionalidad oriental. No sé: no sé si la República Oriental, considerando la cuestión bajo el punto de vista del derecho, de la legitimidad, de la justicia, debió ser independiente, o si debió continuar unida a la República Argentina, o si todos los pueblos sudamericanos debieron constituir una sola nacionalidad: no sé, porque no sé qué es lo que constituye la legitimidad o la ilegitimidad de las nacionalidades. [...] no es la legitimidad lo que da vida

a las nacionalidades, sino los hechos: desde el punto de vista de lo legítimo, del derecho, me parece que no sería fácil explicar ninguna de las nacionalidades europeas (Varela. y Ramírez, 1965, p. 158).

Respecto a la trayectoria de Varela, Ardao (1964) plantea dos etapas en su vida: la periodística-literaria y la del pedagogo, ideólogo y reformador de la educación nacional.

Continuando con el registro histórico —de los tres anillos planteados— giramos hacia el anillo del psicoanálisis en su intersección con la historia, por un lado, y con la literatura por otro.

Consideraré de la Metapsicología freudiana concepciones de síntoma, significación retroactiva o resignificación, y de novela (familiar del neurótico), así como reformulaciones lacanianas con relación a esos mismos conceptos, tomando la diferencia que «...es exactamente la que separa la investigación histórica auténtica de las pretendidas leyes de la historia, de las que puede decirse que cada época encuentra su filósofo para divulgarlas al capricho de los valores que prevalecen en ella» (Lacan, 1980, p. 81).

Foucault (1978) manifiesta que «...la historia tiene algo mejor que hacer que ser la sirvienta de la filosofía» (p. 22). Utiliza luego la herramienta conceptual de meta-historia —que encuentra al leer a Nietzsche—, cuando el intento del investigador es el de englobar acontecimientos históricos singulares dentro de una corriente de sentido y de valores a priori seleccionada. Asimismo, esa Historia ingresa como «...un ceremonial discursivo para expresar el derecho del poder e intensificar su brillo» (Foucault, 2000, p. 68).

Freud mismo (1979 [1910]) criticó esa tendencia «...la historia no se escribía por los motivos de un objetivo, apetito de saber, sino porque uno quería influir sobre los contemporáneos, animarlos, edificarlos o ponerlos delante de un espejo» (p. 78). O cuando llama Bruja a su metapsicología.

La Historia puede borrar singularidades o ser sirvienta de la filosofía; en tanto corrobora sus «pretendidas leyes» que ella misma suministra, se aparta de la historiografía, o de la historia simplemente, entrando en cierta tautología.

La Historia puede ejercer el poder de una operación legitimante que puede terminar siendo la oficial, genera y promueve significantes privilegiados en torno a los cuales cristalizan, precipitan las identificaciones que dan consistencia a los fenómenos de masas, como bien señalara Freud, es decir, que sea cual sea la extensión, aun siendo escalas variables (etnias, nacionalidades, clases, credos, partidos, instituciones), es fundamental contar con un acervo histórico compartido, fenómeno que se ubica y se halla en un estado, en un grupo, en las familias, parejas y en el sujeto, es transubjetivo, intersubjetivo y subjetivo; se lo halla en el individuo en tanto no es separable de sus

pertenencias simbólicas, sostenidas mediante identificaciones con aquellos rasgos del ideal que «acreditan su condición de miembro del linaje paterno y sus sustitutos» (Freud, 1979[1921], p. 68).

Por lo que una investigación histórica auténtica, sea en cualquiera de las dimensiones mencionadas, o en las tres a la vez, llama a desmontar esas síntesis entre las que se encuentra la novela familiar o los fenómenos discursivos de novelización. Cuando a través del análisis se desmonta y fragmentan las novelas históricas, a las que se pensaban unidos, comienzan a surgir las marcas de heterogeneidad, surgen líneas de quiebre, de fragmentación en lo que se suponía homogéneo, en una suerte de argamasa, de urdimbre. Se generan procesos de desidentificación, que producen la emergencia del sujeto a su vez de un más allá, en su condición de miembro, «...hasta alcanzar esa partícula de autonomía y de originalidad» (Freud, 1979[1921], p. 122).

Es clave el concepto freudiano de *nachträglichk* en la historización y en las consecuencias que de él se desprenden, produciéndose la significancia en dos tiempos, entre dos escenas, es en dos tiempos que se da la formación de lo inconsciente, como el trauma, el síntoma se produciría y constituiría como resultante de las fuerzas, de un trabajo. La noción de efecto diferido, de significación retroactiva, que presupone anticipatoriamente las consecuencias a las causas desafiando la razón positivista, es la noción de *posterioridad*, es decir cuando el futuro conforma al pasado como causa, confiéndole eficacia de significación sintomática posteriormente, requiriendo dos tiempos. Esto parecería haber sucedido en relación con el tiempo de la Segunda Reforma, profunda, prometida, anunciada, acordada entre los actores sociales, políticos y de la educación, específicamente, pero se generó un *impasse*, una detención de carácter sintomático.

Las resonancias de esta tendencia conducen a textos de varios autores, especialmente a los de Lyotard (1987) en los que se formula la «caída de los grandes relatos», pensadores de variadas tiendas, que bien pertenecen a la reflexión filosófica, a la sociológica, histórica o política, en el marco de una nueva era de universalización, un nuevo pliegue en la globalización mundial, aún de estas reflexiones. Algunos autores subrayan el fin del sujeto freudiano, básicamente neurótico, es decir en conflicto, y el final del sujeto cartesiano (Dufour. 2009). Freud mismo, apoyándose en el surgimiento del monoteísmo judeo-cristiano, que instala un plan único respecto a la Creación en el Antiguo Testamento, logró instaurar suficiente confianza, como Metarrelato (Lyotard. 1987) en la regularidad del mundo social y natural, terrenal y divino, así como en la universalidad de sus leyes.

Corriente de pensamiento que enmarca el suceso, el fenómeno en su singularidad, colocando el acontecimiento en lo que tiene de original e irrepetible; por lo que confronta con la tradicional corriente que tratará de ubicarlo en un encadenamiento causal general, evitando o desconociendo lo azaroso y contingente que lo constituye, recorta e individualiza, para que sea pasible de reintegrarlo imaginariamente a la geología significativa de la estructura.

Lo que propone la Novela, como *Novella*, lo nuevo, novedoso, noticia, es la una historia nueva, pero que se juega en dos tiempos, «entre» dos historias: la vieja y la nueva, y como Meta-novela sería la nueva historia, que surge o pretende surgir «después de», posteriormente, pero no como lo novedoso y revelador, narrativa que porta las nuevas, sino que se conforma y comporta como síntoma (incluso como trauma para Freud en 1979 [1895]). El debate se dará en torno a estas dos historias, ya la autonomía contingente del acontecimiento, y su necesaria subordinación a un sentido, finalidad o meta transcendente.

Dunker (2011), en relación con lo planteado anteriormente, nos propone que: «Consideremos que a diagnóstica psicanalítica insere-se no quadro maior de uma metadiagnóstica da modernidade. Esta metadiagnóstica supoe a existencia de um elemento comum, que caracteriza antropológicamente e define historicamente os modos de subjetivação que chamamos de modernidade» (p. 115).

Los documentos que fueron analizados siguiendo la metapsicología freudiana en la gestación de las formaciones de lo inconsciente, formaciones del lenguaje, y utilizando el método arqueológico de Foucault, seguiré las formaciones discursivas, en los textos, y obras, libros escogidos, pertenecientes a los dos tiempos, dos historias, dos ejes diacrónico y sincrónico, son:

La Educación del Pueblo. Obra escrita por José Pedro Varela en 1874. A los efectos del análisis me guiaré por la publicación de 1964 en la Colección de Clásicos Uruguayos, Vol. 49. Tomo I. Es muy valiosa la preparación del texto a cargo de José Pedro Barrán y Benjamín Nahúm, así como el valioso prólogo de Ardao del que extraeré varios datos y elementos para el análisis. Citaré fragmentos.

Varela (1968) dice: «A menudo en la cuna, se ven en su constitución los gérmenes de enfermedades o deformidad, y mientras cuelga al pecho de la madre, se empapa en impresiones que conservará durante toda su vida» (p. 22).

Cada deseo satisfecho o contrariado cada acto, palabra, o mirada de afección o de disgusto, produce su efecto (...) unas veces ligero e imperceptible, otras obvio y permanente, en la construcción, en la

gestación del ser humano: o más bien en que crecerá y se formará... (p. 22)

En el capítulo II «La educación destruye los males de la ignorancia», Varela plantea que las virtudes de la educación del pueblo, sobre la base de que:

La educación aumenta la fortuna, 2- La educación prolonga la vida,

La educación aumenta la felicidad, 4- La educación disminuye los crímenes y los vicios, vigoriza la felicidad del individuo.

Así los brazos que podemos llamar inteligentes, reciben un salario más elevado, y son mil veces más solicitados... La mirada mental del hombre ilustrado puede recorrer el mundo en todos sus varios aspectos (p. 28).

En el capítulo III «¿Cuáles de los groseros y torpes placeres de los ignorantes (...) pueden compararse con las puras e intensas alegrías de los hombres cultos e ilustrados?» (p. 49).

«Alegrías y placeres del hombre ilustrado, el armónico consorcio de la naturaleza del arte, imaginación y razón, del ser humano y del saber» (p. 49).

«Fuentes de la sabiduría, vosotras sois también las fuentes de la verdadera felicidad» (p. 49).

«Las pasiones del hombre educado son siempre mejor dirigidas que las del ignorante. Conciencia clara del bien y del mal» (p. 49).

«La criminalidad está pues en razón inversa, no del número de las iglesias sino del número de las escuelas» (p. 53).

«La educación aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones» (p. 60).

«Alemania país pequeño, no guerrero... Suiza de América... el espejo en Suiza. El espejo identificador en Suiza» (p. 75). La libertad reina sin tantos esfuerzos porque las relaciones de los hombres entre sí son sencillas y casi iguales» (p. 75). «Junto a Alemania, una nación pequeña, sin veleidades guerrera, ni aspiraciones contrarias a la democracia, la Suiza, ha realizado también milagros, gracias a la organización de sus escuelas y a la difusión de la enseñanza» (p. 75).

«Naciones industriales: la victoria no será de quien tenga mayor número de brazos o de mayor suma de capital, sino a aquellas cuyas clases obreras sean más arregladas, más inteligentes y más educadas» (p. 62).

«Los hombres de Estado, los pensadores, los hombres de buena voluntad, los patriotas de todos los países, debieran abrigar como la más grande de todas las

aspiraciones... las nobles palabras de Garfield: "...mostrárole los mil trescientos edificios de escuela, con sus setecientos mil niños en las escuelas..."» (p. 62)

La democracia y la escuela:

«Para establecer la república lo primero son los republicanos (...) para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a la vida activa, al pueblo mismo...» y «todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, solo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar (p. 71).

«El orden de ideas políticas, económicas o sociales a que se quiere servir (...) en los casos en que el ciudadano es llamado a fallar en los juicios populares...» (p. 72)

«El gobierno de las sociedades humanas, que han alcanzado bastante desarrollo para adoptar la forma democrático- republicana, intuición, no es un instituto, es una ciencia...» (p. 72)

«El sufragio universal supone la conciencia universal y la cultura supone y exige la educación universal. Sin ella la república desaparece, la democracia se hace imposible, y las oligarquías...» (p. 73)

La escuela primaria, afirman los americanos, es la base y el cimiento de su poderosa república. Gratuita para todos, abierta para todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases, y de todos los cultos, hace olvidar las distinciones sociales, amortigua las animosidades religiosas, destruye las preocupaciones y las antipatías e inspira a cada uno, el amor de la patria común y el respeto de las instituciones libres... La escuela ha sido la salvación de la democracia americana (p. 79).

Al sur del aquel Nuevo Mundo, las repúblicas sudamericanas surgen de un modo:

...triste cuando ofrecemos y/o presentamos nuestras hermanas de un mismo origen, viviendo la vida enferma de la anarquía, ... sin escuelas, sin gobierno, sin industria... rezagados de la civilización que no alcanzarán seguramente a la humanidad en su marcha al progreso si no se apresurarme dejar los viejos atavíos y a vestir el traje de la democracia y de la civilización verdaderas (p. 81).

Bajo el título de «La educación obligatoria» se lee:

«La misión, la función redentora del Estado, trascendiendo el plano de la instrucción y de la educación... Es seguramente, al padre o al tutor que pertenece el proteger el

ejercicio de ese derecho del niño, pero bajo este aspecto el estado tiene igualmente una tutela que ejercer» (p. 81).

«¿Dónde irían a refugiarse si el Estado no les tendiese una mano protectora?» (p. 81)

Freud plantea la trasposición entre Dios, Padre, Protector en su libro de la religión como neurosis de la cultura, generando, abonando una ilusión de un porvenir (Freud. (1979. [1927]).

Varela, siguiendo el positivismo y al desprenderse del espiritualismo, va secularizando la fórmula y por tanto al Padre (Dios)- Iglesia (padre)-Estado- familia- escuela- padre.

En este libro *La educación del pueblo* Varela le destina un capítulo a cada rubro; uno, el noveno, a la educación obligatoria, y el décimo a la educación gratuita, pero no incluye el postulado de que sea laica la educación, tardará décadas en instaurarse, siendo la laicidad vinculada a la neutralidad político ideológica que los maestros y docentes debían guardar. Más adelante se le anexa en hecho de la laicidad respecto a la educación religiosa, secularizándola respecto a lo eclesiástico, y se dejará de impartir religión católica definitivamente años después, luego de haberle otorgado a la asignatura la última franja horaria en la jornada escolar.

La Circular N.º 10 del 23 de marzo de 1901, expresa:

Considerando que la Constitución y la ley consagran de una manera expresa y terminante la más absoluta libertad de conciencia, así en las escuelas públicas como fuera de ellas; considerando que, con arreglo a estos principios la Ley de Educación Común (artículo 18) si bien establece como obligatoria la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, ella misma en nombre de esa libertad deja a salvo el derecho de los padres para oponerse a que sus hijos reciban esa enseñanza, siempre que la consideren contraria a sus propios principios religiosos; considerando que esa disposición expresa de la ley puede ser fácilmente violada o no cumplida, cuando esa asignatura figura como intermedia en el horario escolar, pues los maestros pueden creer que respetan las manifestaciones de los padres dando su lección en la clase a su cargo sin preguntar especialmente al alumno cuyos padres, tutores o representantes legales han pedido que no se les enseñe dicha asignatura; (...) Por estas consideraciones la Dirección General de Instrucción Pública, resuelve: 1º- La enseñanza de la religión será la última que figure en

el horario diario de cada escuela, a los efectos del número siguiente. 2°- Cuando llegue el horario de esta asignatura, los alumnos cuyos padres se hayan opuesto a que sus hijos reciban enseñanza religiosa, deberán retirarse de la escuela, sin que a los Directores o maestros de ésta les sea dado oponerse a ello en ninguna forma. 3°- Los señores Inspectores Departamentales de Instrucción Pública harán conocer esta resolución a los señores Maestros y vigilarán su más exacto y fiel cumplimiento Firma Abel J Pérez. (Anales de Instrucción Primaria. 1904. Tomo II. p. 94).

El capítulo X, como hemos dicho, de *La Educación del Pueblo* argumenta a favor de que aquella sea gratuita:

«...para que el sentimiento de igualdad democrática se robustezca en el pueblo, no basta decretarla en las leyes, es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva como incontestable verdad en el espíritu de todos...» (pp. 94-95).

Continúa en defensa de este punto como clave, con un alegato de gran peso político y social: «...que oponga a la tendencia natural de las clases a separarse... solo la escuela gratuita puede superar con éxito esa función igualitaria indispensable para la vida regular de las democracias» (pp. 94-95).

El argumento de la gratuidad como factor social homologante y equilibrante, entre los «pudientes» y «no pudientes», compone como alegato un ingrediente poderoso en el discurso educativo, como discurso fundante de la república, por lo que Varela remata: «Gratuita para todos... hace olvidar las disensiones sociales... los que una vez se han sentado juntos en los bancos de una escuela... igualdad democrática» (p. 95).

En el capítulo siguiente «La enseñanza dogmática» Varela menciona ya la laicidad: «La escuela laica responde fielmente al principio de la separación de la Iglesia del Estado (p. 97) La escuela establecida por el Estado laico debe ser laica como él» (p. 97).

El fin político de la organización social se desarrolla a través de la programación de la producción de subjetividades, tamizadas por las instituciones del Estado, comenzando lo más tempranamente, es decir por el niño en la escuela, por incidir por tanto en su desarrollo y en la construcción de sujetos desde la niñez. Se observa que el férreo anillado entre la obligatoriedad, gratuidad y laicidad sería la garantía de que el proceso de industrialización se estableciese, para lo que se requería y se requiere mano de obra, el trabajador asalariado, por lo que Varela expresa con relación al dogmatismo: «La escuela tiene que preparar convenientemente para la vida del ciudadano» (Varela, 1968, p. 98 Destacados míos).

Venía el país de sus luchas sangrientas, debido a eso la laicidad va cobrando también el color de la neutralidad respecto a los blancos y al coloradismo, por lo que en este capítulo de su libro, Varela insistirá en darle peso al dogma como fundamento capital de su «ciencia, sistema, y doctrina» para cuya meta es la educación del pueblo, por lo que expresa: «Sucede lo mismo con respecto a la política: la escuela no se propone enrolar a los niños en este o en aquel de los partidos, sino que les da los conocimientos necesarios para juzgar por sí...» (pp. 98-99).

Sostiene Varela (1968) que «El principio dominante en la sociedad moderna es ese sentimiento de igualdad, que tiende, cada día más, a no establecer diferencia alguna entre las clases sociales, sobre todo respecto a la educación general» (p. 117, Destacado con negrita es mío). Por lo que continúa: «Un sistema de enseñanza pública que abra las puertas a unos y las cierra a otros, es, y debe ser, enérgicamente rechazado por ese sentimiento» (p. 117, Destacados míos). Resaltaré que es un sentimiento de igualdad, que preciso es Varela al nombrarlo como sentimiento; lo que la escuela hará es sostenerlo, en alguna circunstancia alentarlo, no mucho, no más que eso, como veremos los desarrollos posteriores de este principio dogmático de la enseñanza, del dogma del sistema. Podríamos determinar que es otra «formación discursiva» a descubrir e investigar: el sentimiento de igualdad como principio dominante de la sociedad moderna.

Dirigiéndonos en el texto a los métodos de enseñanza cobra un gran protagonismo los usos de las lecciones sobre objetos, que Varela dice que: «...casi no es más que el ejercicio de la percepción, que es el más sencillo acto de pensar» (1968, p. 138). «Ver y tocar, es el anhelo constante de los niños» (p. 141).

Punto importante es la enseñanza de la historia, Varela manifiesta: «...que se tenga especial cuidado en no pervertir la conciencia histórica de los niños, haciéndoles pagar tributo inmerecido de admiración por los guerreros y los acontecimientos de la guerra...» (p. 141).

En otro capítulo importante, «Organización y disciplina», Varela recalca desde este texto fundante el lugar que ocupará el emplazamiento, el edificio, el local, y finalmente el salón de clases, el aula; señala que tiene gran importancia la luz, una buena iluminación y ventilación. Veremos en profundidad con el texto de Abel Pérez el destacado lugar de la arquitectura escolar tuvo en el discurso fundacional y en los procesos de producción de subjetividad.

El disciplinamiento era de todo el sistema, desde la formación de los maestros, los inspectores, la designación de los departamentales y nacionales, así como de los directores de escuelas; luego los textos para cada asignatura eran estipulados al detalle,

llegándose a prohibir la lectura y el uso, por ejemplo, del *Bosquejo de Historia* de Berra, como texto de Historia Nacional.

La disciplina era estricta con los alumnos también:

Con la expulsión de los alumnos se remedia el mal inmediato, pero se agarra el mal futuro; porque el niño expulsado cuando llegue a hombre, tendrá no solo todos los vicios y los defectos de la ignorancia, sino también una malevolencia, un odio profundo tal vez, contra la sociedad que lo ha arrojado de su seno. La expulsión es una muerte moral (p. 293).

Respecto al «Republicanismo»:

El maestro puede bien ser ambas cosas, rey y presidente... [...] Una escuela no puede ser una verdadera república; el maestro debe a veces, ya que no siempre se es monarca, pero, por mi propia experiencia he encontrado, que cuanto más republicana se hiciese una escuela, tanto más fácil y alegremente podía dirigirla (pp. 315-316).

Plantea que la educación moral y cívica de los niños integraba la «educación del pueblo», claro está. Varela propone dinámicas de discusión entre los niños, en las cuales hasta el maestro:

...puede juzgar de la seguridad de su trono permitiendo esas disputas, pero yo creo que se fortifica su posición por actos de bondad, más aún, por pensamientos y miradas y sonrisas de ternura, de dulzura y firmeza cuando sea necesario, y que puede confiar a sus niños una parte considerable de poder (pp. 317-318).

Varela se pregunta: «¿Es mejor adoptar un código de leyes?» y escribe un segundo libro (*La legislación escolar*) dos años más tarde en 1876. Como tal es la primera publicación encomendada por la Comisión de Instrucción Pública, luego se redacta el anteproyecto de la Ley General de la Educación «...que pudiera tomar el cuerpo legislativo, una vez reconstruidos los poderes constitucionales y vuelto el país al régimen normal» (p. 10).

Afirma que: «...no puede esperarse juiciosamente que esas leyes sean dictadas por futuras Asambleas, cualquiera que sea su composición; al menos si juzgamos del porvenir inmediato por lo que el pasado de la República nos enseña» (Varela, 1876, p. 10).

Argumenta Varela, en relación con la publicación del libro con el título de *La legislación Escolar* y el Proyecto de Ley de Educación, que ha sido el gobierno de facto, la dictadura del coronel Latorre, el tiempo y el espacio político para instaurar la legislatura escolar, que culminará en la Ley General de Educación Común.

Hemos creído conveniente hacer esta declaración espontánea en el deseo de evitar responsabilidades, en las que no ha incurrido, a la Comisión de Instrucción Pública, que tenemos el honor de presidir.

En cuanto a nuestra responsabilidad creemos conveniente hacer también una ligera explicación que se explica bien por las circunstancias en que este volumen aparece.

Ni el Proyecto de Ley y la Legislación Escolar son una improvisación, a la que hayamos dado forma, para responder a las exigencias del puesto de Director de Instrucción Pública, que desde hace tres meses desempeñamos. No: la idea de formular un Proyecto de Ley General de Educación Pública para nuestro País, la tenemos desde hace ocho o diez años, ya que datan de 1968 las primeras notas que tomamos al emprender los estudios que nos han conducido al resultado que ofrece el Proyecto de Ley, que hemos presentado al Gobierno actual. En cuanto al volumen que lo acompaña, lo escribimos en el año 75, ocupando en su redacción las largas y monótonas horas de una prolongada reclusión, que los sucesos políticos de aquellas épocas nos obligaron a soportar, ya que no queríamos tomar en ellos una parte activa (p. 4).

Continúa Varela:

Los sucesos políticos de marzo de 1876, nos encontraron con nuestro trabajo completamente concluido: y al publicarlo, nos hemos querido introducir en él modificación alguna, temerosos de que, si lo hubiéramos hecho, hubiesen ejercido influencia, en nuestro espíritu los acontecimientos, que actualmente se desarrollan en nuestro país (p. 4).

Seguiremos fragmentos de la vida y persona de Varela para analizar cómo se eleva como figura a la posición de «héroe» nacional, marcadamente con posterioridad mucho

más que en su propio momento histórico, al que no faltaron voces contrarias, muy adversas a su ideario y a su persona, llegando incluso a considerarlo traidor.

Esta forma de nombrarlo se da por dos motivos: uno, por haberse formado en el seno del espiritualismo, para luego del retorno de su viaje a Estados Unidos —a donde había concurrido para conocer el funcionamiento del ferrocarril— y culminar vinculándose al escenario educativo al conocer la obra de Horacio Mann, al sistema educativo norteamericano, que Varela consideró muy exitoso, lo que lo habría conducido a «convertirse» a las fuerzas positivistas. El segundo motivo es de orden político, ya que aceptó su nombramiento como Director de Instrucción Pública en marzo de 1876, en el gobierno de facto, en la dictadura del Coronel Latorre. Fueron esos tres años en que Varela se consagró, luego de una espectacular y agotadora acción, que consumió su vida e inmortalizó su nombre, elevándolo sistemáticamente al pedestal de héroe, luego de un sostenido proceso de mitificación.

Conocida la rivalidad y disputa entre Varela y Ramírez, este lo habría llamado el «hoy positivista»; en el curso de la polémica le sacó a relucir su pasado romántico, espiritualista, abandonado y tildándolo de «materialista» escribe: «Cuán fácil no sería marcar a cada paso la teoría spenceriana que está escrita en esa primera parte, después de haber desalojado a una teoría opuesta, y cien veces predicada, del espíritu del señor Varela» (p. 105).

Varela le devuelve:

Si el doctor Ramírez quiere consultar algunas obras de Darwin, de Spencer, de Bagehot, de Tyndall, de Buckle, etc, tendré gusto en facilitárselas -después de concluida esta discusión-. Y pongo esta reserva porque tenía desde hace tiempo, con pequeñas señales y apuntaciones, la Ciencia Social de Spencer, en francés, que me había prestado un amigo, y después de empezado este debate, ese amigo me exigió la devolución de Spencer para prestarlo al doctor Ramírez, lo que me hubiera privado de un arma poderosa, puesto que hay poquísimos ejemplares de ese libro en Montevideo, si otro caballero no hubiese tenido la deferencia de prestarme la misma obra, aunque en inglés (Ardao, 1968, p. 93).

El espiritualismo y el positivismo han influido decididamente en toda la inteligencia nacional, desde las corrientes filosóficas que partieron de la Universidad y culminaron influyendo con profundidad en la segunda mitad de XIX, siendo considerada la mayor conmoción filosófica que se ha vivido como país (Ardao, 1968, p. 9).

El espiritualismo había, en nombre del racionalismo, operado una ruptura formal de la intelectualidad uruguaya con la iglesia católica, terminando luego en una transformación profunda y duradera de la conciencia religiosa, al mismo tiempo que cambiaba definitivamente la estructura de las instituciones e intelectualidad del país. Logramos decantar con prontitud las dos grandes crisis espirituales del hombre moderno: la de la razón absolutista, del S XIX, y la de la fe religiosa del S XVIII; tan solo en unas décadas dentro de nuestro tan pequeño «mundo histórico», en concordancia con las dos grandes revoluciones occidentales: la francesa, la de la caída del sistema monárquico, absolutista y la declaración de los derechos del hombre, y la inglesa, con la instauración del sistema capitalista a partir de la revolución industrial, con la fundación de la fábrica a partir del caudal económico del capitalista, dueño y patrón; a partir de las cuales el obrero vende su fuerza de trabajo generando un excedente, la plusvalía.

Se generan nucleamientos urbanos en torno a la explotación industrial, fabril, y se va tornando indispensable fundar el hospital para asistir la salud, y la instrucción, es decir la escuela, luego asimismo la jurisprudencia legislando las relaciones laborales, que dejan de ser artesanales para ser industriales. Emergen los Estados nacionales modernos, fundando la urbanidad, lo estatal, público y político, en una suerte de «terceridad» entre particulares, básicamente ente el capital y la fuerza de trabajo, el capitalista y el obrero. La institución escuela, instruyendo, educando y formando ciudadanos en ejercicio real en una república representativa, ha cumplido una función clave; de allí que se la declare obligatoria, gratuita y laica, que se va volviendo función tercera entre partes, levantando, sosteniendo y coloreándose de operador simbólico, en posición de tercero.

El siglo XIX vivió el ideal de la educación universal como tal, sin cumplirlo del todo pero recorriendo el sendero del surgimiento: «...de la institución/escuela del Estado como espacio de encarnación de la igualdad proclamada desde la invocación democrático liberal» (Follari, 1997, p. 20). «En Latinoamérica, a diferencia de Europa, conquista mediante, se encuentra una heterogeneidad cultural abierta muy grande, dada la negritud, proveniente de la esclavitud africana, los indígenas autóctonos, y todo el mestizaje, que se resiste a la fuerte tendencia a la homogeneización propia de lo escolar...» (p. 20). «... por lo que el ideal se eleva mayormente como anhelo de los sectores ilustrados, más que como una posibilidad real de masificación en un sistema democrático de acceso a la cultura misma» (p. 20).

Uruguay se funda y se conforma como una franja de tierra muy neutral, como venimos manifestando en su historia y en su geografía; pensemos que toda su geografía, operaría a su vez, como metáfora de ese equilibrio neutral, dado su carácter de

penillanura fértil, sin grandes accidentes, que desde su surgimiento ha mirado a Europa, de donde provienen los inmigrantes, los primeros pobladores que provienen de aquella, dado que los indígenas que las habitaban eran errantes y fueron mortalmente exterminados, como tales.

Como discurso fundacional del Uruguay, el discurso educativo, operó como constructor de dos sistemas: el sistema político, republicano, como sistema representativo de gobierno, y el de educación pública, propiamente dicho, como garante de aquel emprendimiento mayor.

Civilización versus barbarie, dicotomía y conflicto que se establecerá junto al sistema de instrucción, al fundar las escuelas se impuso el proyecto del progreso en base a la razón,

La función fue iluminar contra la ignorancia para extirpar la barbarie, para resolver a través del pensamiento racional los males sociales. Delio (2003) lo relaciona:

En este sentido basta mencionar a título de ejemplo de esta remisión de lo político a lo educacional, la restricción de los derechos políticos establecida en nuestra primera constitución, de aquellos pobladores analfabetos (Sección II, Capítulo III, Art. 11, inc. 5º donde se establece como causal de suspensión de ciudadanía, «no saber leer ni escribir, los que entren al ejercicio de la ciudadanía desde el año mil ochocientos cuarenta en adelante». También podemos mencionar los debates en torno al carácter de obligatoriedad o no de la instrucción promovido por la discusión del Proyecto de Ley de Educación presentado por Agustín de Vedia en 1873, así como el carácter diferencial que presenta el proyecto de Ley de Educación Común de J. P. Varela y la ley que finalmente es decretada (p. 30).

5.2. Metanovela. Obstáculo fundamental a su propia transformación

La política educativa remitirá a lo político en su sentido amplio, la adecuación de la política más específica de lo educacional a la política nacional general se torna imprescindible. La vinculación de lo político y lo educacional aparecen tempranamente en la estructura normativa nacional, ya sea para su inclusión o exclusión. Estos dos aspectos

son fundamentales para que una nueva reforma, una transformación profunda del sistema educativo, a punto de partida del sistema político, del gobierno del País en la década que va del 2005 al 2015 con un nuevo partido político, Frente Amplio, como proyecto político, se vuelva síntoma, estableciéndose en su proclama y en su no concreción. Es decir, que el discurso fundacional a través de una metanovela fundacional aunaba los sistemas generando un sistema político educacional, constructor y reproductor de mitos fundantes.

¿Cómo modificar ambos dentro del sistema republicano, sosteniendo la novela mitificada de la fundación, como formación histórica —colocándola y dejándola allí—, para dar paso a los cambios, a la reforma que abriese, que habilitase un renovado proceso de fundación, sobre nuevas bases filosófico-sociales del sistema político- educativo en democracia representacional?

¿Cómo reformular, resignificándolos —debido al agotamiento respecto a producir y brindar sentidos de pertenencia nacional—, los mitos fundacionales? ¿Cómo en el tiempo de la significación retroactiva, reconformar la eficacia simbólica, imaginaria, real, del discurso fundacional del Uruguay, en la era del capitalismo y la modernidad tardía?

Barthes (1983) manifiesta que:

Ciertos sistemas establecen por sí mismos su propia sincronía; (...) con la reserva de hacer, consecuentemente, sondeos de la diacronía. (...) No se puede prejuzgar del ritmo de cambio de los sistemas, pues la finalidad acaso ese social de la investigación semiológica (es decir, lo que ha de hallarse en último término) estriba precisamente en descubrir el tiempo propio de los sistemas, la historia de las formas (p. 88).

Freud considera estos aspectos y elementos, en muchos de sus libros y textos; en casi todos podríamos afirmar, dado que su Metapsicología abarca desde lo intrapsíquico a lo transubjetivo, pasando por lo intersubjetivo, en todos esos registros encontramos la idea de conflicto, formas de resolución y mecanismos de elaboración, en cinta o lazo, desde la singularidad de un sujeto hasta la cultura, y de esta al sujeto, del «aparato psíquico a la civilización» y viceversa.

Freud, en su metapsicología de la organización sexual de «su neurótica», a partir de las vivencias, de las experiencias de la infancia y a través de la conceptualización de dos grandes complejos, el de Edipo y el de Castración, termina por colocar en el centro de aquella la culpa, el castigo, en la instancia psíquica: el superyó.

En su libro sobre la ilusión de un porvenir, Freud (1979 [1927]) trabaja el lugar que ocuparía el espíritu científico generando una visión en los asuntos de este mundo, incluso lo ubicará luego con las *Nuevas Conferencias* en una suerte de cosmovisión, que al llegar a los aspectos metafísicos y religiosos se detiene, duda, pero luego vuelve a avanzar, traspasando el umbral al final del siglo XIX con las investigaciones de Darwin en torno a la evolución de las especies. El planteo freudiano, y del positivismo de época, es que cuanto más asequibles se vuelven los tesoros del conocimiento para la gente, más se extenderá el abandono de la creencia religiosa, al comienzo solo de sus vestiduras obsoletas y ofensivas, pero luego también de sus presuposiciones fundamentales.

Freud se sentía conteste con los avances firmes de las fuerzas de secularización. El proceso secular se aunó con el de laicidad, produciendo un apogeo en el discurso educativo fundacional; dentro de la trinidad gratuidad, obligatoriedad y laicidad analizaré el cariz y los matices que tomó esta última en el Uruguay, dado que conforma un principio que va coloreándose desde la reforma propuesta por Varela hasta nuestros días, resonando en una suerte de formación histórico-discursiva próxima a la formación de neutralidad, del Estado neutro-neutral en su fundamento fantasmático fundante.

Gay (1994) expresa:

...la comunidad religiosa está alborotada, inquieta y a la defensiva. Las propuestas de revisión doctrinal o de reforma eclesial, por razonables o modestas que fueran, producían rápidos y significativos rechazos por parte de los creyentes, que no estaban dispuestos a realizar ninguna concesión a hombres infectados, aunque fuera un poco, por las notorias doctrinas del Iluminismo (p. 2).

Gay, refiriéndose a la nueva conferencia freudiana *En torno a una cosmovisión*, dice: «El artículo es una declaración de principios, una especie de metapsicoanálisis» (1994, p. 62).

Ardao (1968) propone la noción de «formaciones históricas», las que han sido producto de sedimentos de crisis, formaciones que se han generado por capas sepultadas a partir de las crisis en la historia. Es muy interesante y útil esta conceptualización que abona la hipótesis de una gran novela nacional, construida por relatos que decantan, para luego repetirse en circuitos no conscientes.

Su curso, estrechamente regido por el pensamiento europeo, se ha desenvuelto, más aún que el de otros países de América, como si sendas catástrofes hubieran ido sepultando las sucesivas formaciones históricas. Hay que aplicarse entonces a una verdadera tarea

de excavación y exhumación de los estratos culturales superpuestos para saber lo que fuimos. [...] Pero el esclarecimiento de la polémica histórica que espiritualismo y positivismo mantuvieron posee todavía otro interés en relación con actuales situaciones filosóficas (pp. 10-11).

Entrama a la vez con el método arqueológico de Foucault, por cuanto del análisis del discurso se van extrayendo capas de formaciones discursivas. Por tanto, formaciones discursivas que remiten a formaciones históricas, que sedimentan y tienen efectos a través de formaciones discursivas, reverberantes, recursivas y resignificantes.

El período fundacional de la instrucción pública sufrió dos reformas: la escolar a cargo de Varela y la universitaria a manos de Alfredo Vázquez Acevedo. El librepensamiento racionalista se trabó en lucha con la iglesia católica, a mediados del S XIX, reforzándose con el ingreso de las ideas positivistas, especialmente el darwinismo.

El espiritualismo se vinculó estrechamente al espíritu racionalista de cuño metafísico; es de donde surge el laicismo tan conteste a la reforma escolar llevada a término por Varela. Comenzó esta a concretarse entre 1876 y 1879, con la pedagogía positivista penetrando a través de las ideas y obras de Spencer. Sabemos que los pródromos se remontan a la conformación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, con la misma base de intelectuales que la del Club Universitario.

Varela había viajado a los estados Unidos, y en su regreso, junto a Carlos María Ramírez y Elbio Fernández, fallecido tempranamente, fundan la mencionada sociedad. Seguían el movimiento educacional y modelo norteamericanos de enseñanza que recibía el entusiasta apoyo, en la Argentina, de Sarmiento.

De marca racionalista, confrontando el dogmatismo religioso que se impartía en la educación pública, tuvo en el laicismo un punto sobresaliente, tomando de la ciencia su lenguaje. El fundamento filosófico se sustentó en la separación, en la independencia de la razón humana; así como desde lo jurídico y político, la idea laica deslinda terrenos, derechos y funciones entre la Iglesia y el Estado.

El positivismo tiene como antecedente la filosofía de la Ilustración, y como sustento el sistema de las ciencias, que derrama generando el Sistema de Política Positiva que labra Comte. Debemos considerar la gran importancia que tiene la concepción de Sistema.

Se desarrolla un proceso de mitificación de la figura de Pedro José Varela (1845-1879), posicionándose como héroe en la Metanovela fundacional.

Pedro José de nacimiento, nace en 1845 dentro de una familia ilustre formada por Don Jacobo Varela Sanxines y Doña Benita Berro Larrañaga (hermana de Bernardo

Berro, quien fuera presidente del Uruguay), con el concurso desde la familia paterna de destacados hombres de letras, y por la línea materna, de destacados políticos. Él mismo incursionó en las letras, con veinte años; realizó la apertura y participación de la *Revista Literaria*, en cuyo primer número se incluyeron artículos de polémica religiosa, y escribió sendos libros, *La educación del Pueblo* y *La legislación escolar*.

Abona el proceso de mitificación de su figura la expresión de Ardao (1964):

Debe desterrarse, sin embargo, la habitual imagen del despistado joven lírico, que a vueltas de una visita a Víctor Hugo con unos versos bajo el brazo -Ecos perdidos que editaría en Nueva York-, tiene entonces la súbita revelación del drama educacional de su país y de su tiempo (pp. VIII-IX).

Varela viajó entre 1867 y 1968 primero a Europa, donde recibió las bases culturales e intelectuales, para ir luego a Estados Unidos; habiendo quedado impresionado y ligado a la experiencia educativa del país norteamericano, fue la inspiración a su propuesta de reforma educativa para la enseñanza de la escuela primaria. Ardao (1964) señala que el interés de Varela por la educación popular data de muy joven; antes incluso de vincularse con Sarmiento, en artículos propios ya tituló, nominó y conceptualizó lo que serían luego su ideario y tratados al respecto. A su regreso colaboró con el diario *El Siglo* y con la revista *La Paz* como redactor y director, y una vez suspendida colaboró con otra, en ediciones diarias, con el nombre de «Hijo de La Paz». Varela ya estaba fuertemente relacionado con el discurso educativo, con la fundación de una nación «civilizada» que combatiera racional y positivísticamente la «barbarie», para lo que había que instaurar un sistema nacional de educación obligatoria, gratuita y laica que garantizara una república, con voto universal en las mismas condiciones (gratuito, obligatorio y laico), es decir, de libre opción de libertad de conciencia del entonces construido por educación, ciudadano instruido e ilustrado.

Por ejemplo, en la *Revista Literaria* de 1865, Varela escribe un artículo, «Los gauchos»:

No necesitamos poblaciones excesivas; lo que necesitamos es poblaciones ilustradas. El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían quizá. Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos. Entonces el habitante de la campaña a quien hoy embrutece la ociosidad, dignificado por el trabajo, convertiría su caballo, hoy

elemento de salvajismo, en elemento de progreso, y trazaría con él el surco que ha de hacer productiva la tierra que permanece hasta hoy estéril, y las inmensas riquezas nacionales, movidas por el brazo del pueblo trabajador e ilustrado, formarían la inmensa pirámide del progreso material. La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso (Varela, 1865).

Civilización contra la barbarie, de campos fértiles sin propietarios, ni alambrados, de animales sueltos sin dueño y hombres libres en su indeterminada geografía. Confluye la fundación por acuerdo de la República al oriente del río Uruguay, su determinación territorial con una suerte de guion de neutralidad benevolente, primero frente a las coronas de Portugal y España, luego de Brasil y Argentina. Tomaré este guion, nudo discursivo fundante del Uruguay, en el lazo con el de la educación, como singularidad de la República, como sostén meta-narrativo simbólico, imaginario y real, que se ha vuelto reservorio de meta representaciones y fantasías sociales, lecho de ideales y de meta-identificaciones; por tanto un gran obstáculo para ser transformado, para operar sobre ella grandes cambios y reformas, se resiste como arcón de tesoro de significancia.

Continuando con el sendero idealizador y de mitificación del personaje, Varela es considerado apóstol de la educación común. Funda junto a Carlos Ma. Ramírez, Elbio Fernández y otros, la célebre Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Impulsa la creación de la escuela experimental Elbio Fernández, actúa en el Club Universitario, traduce libros, de los que destacaré la obra de N. A. Calkins *Manual de lecciones sobre objetos*, publicada en 1878, en Montevideo. Luego emprende la escritura de sus dos magnas obras. Finalmente, lleva a cabo la Reforma, desde 1876 a 1879, en que fallece a sus 34 años.

Varela fue reconocido además como el héroe juvenil en su hora, incluso en su tiempo, dado que presenta *su* proyecto de Reforma, y la fórmula de proyecto de Ley, diferente a la del diputado Agustín de Vedia, quien presentara otro importante proyecto de ley de educación. Berra (1888) aclara que el dictador Latorre «...nombró varias personas para que estudiaran el trabajo, i, habiendo estas evacuando la consulta con un proyecto que difería en puntos esenciales del que habían examinado, se promulgó el proyecto de las personas consultadas, dándole fuerza de ley (25 de agosto de 1877)» (pp. 64-65).

Varela expresa en la introducción de *La educación del pueblo*: «Creo que ha llegado el momento de que los poderes públicos emprendan, con éxito, la reforma del malísimo sistema de educación que tenemos en la República» (p. XIII).

Se lee unos días más tarde en el diario *El Siglo*: «...Varela es una personalidad simpática que constituye por sí sola todo un programa de principios... preciso es levantar una bandera que simbolice las generosas aspiraciones del pueblo, en el sentido de la regeneración política y social» (p. XIV). Valorado —dice la misma crónica—, dado que es: «Conocido y a preciado ya anteriormente por su rectitud, laboriosidad e ilustración, acaba de granjearse nuevos títulos a la consideración pública, por la excelente obra que ha dado a luz recientemente sobre la educación popular» (p. XV). El enaltecimiento de su figura, a posteriori, es de tal magnitud, que suele quedar en el olvido que acepta el cargo de director de Instrucción Pública cuando el dictador Latorre se lo ofrece. Varela manifiesta cuando asume:

Volviendo en nombre de elevadas consideraciones de patriotismo... acepto el puesto para el cual se me nombra, con el firme y decidido propósito de servirlo fielmente en la medida de mis facultades, mientras crea poder hacerlo en pro de los intereses públicos y sin mengua de la dignidad del ciudadano y del hombre (p. XVIII).

El mismo día que asume designa una Comisión de Instrucción Pública integrada básicamente por los miembros de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular: Francisco Berra, Federico Balparda, Enrique Estrázulas, Emilio Romero y otros. Comienza la Reforma Escolar y la regeneración nacional, por él simbolizada, pasando del símbolo a la realidad; la reforma se realiza.

Se agita el inmenso remolino de la nacionalidad. Es a él, héroe nacional, que vienen los acontecimientos a girar, a entregársele.

Varela logra integrar dos corrientes en una doctrina, que abarca varios planos y perspectivas como la filosófica, religiosa, social, políticas, y pedagógicas. Esas corrientes son la educación popular y la educación científica; la primera ya estaba universalizada, la segunda era la novedosa, se encontraba en lucha por abrirse camino, ambas confluyeron en nuestra novel nación. Varela entra en la escena política, en el campo educacional mismo por la primera, pero se encuentra con la segunda en expansión, que venía generando una naciente revolución mental universal.

Fue y se ve colocado en la confluencia histórica de ambas, realizando sobre su marcha su síntesis, aquella que lo erigirá como apóstol, héroe, heredero del Iluminismo, de la Ilustración que volcará al pueblo, en su programa de las «luces», proveniente del empuje de la producción técnica de la civilización industrializada y la democracia política, fundada en el sufragio universal. Todo ello con una impronta de entonación mítica,

tanto de la noción de pueblo como del propio concepto de ciencia, en el centro del positivismo. Núcleo de ideas que se adosa a lo anterior, transformándolo y revitalizándolo.

Consultada la biblioteca particular de Varela encontramos obras de Darwin, basándose en las cuales y viéndose impresionado por las ideas de aquel, escribe *La doctrina de la evolución de las especies y el origen del hombre*, precedido por *La inteligencia y el instinto*. La teoría de la evolución va calando estratos e iluminando disciplinas como la historia del hombre, de la cultura, del sistema solar, la evolución de las organizaciones humanas, las civilizaciones, pueblos, lenguas, religiones, el orden político-social; evolucionismo y transformismo ganan la escena científica.

Es a través del materialista y naturalista ginebrino Vogt que Varela introduce a Darwin, publicando la obra de este *La descendencia del Hombre*, cuyo prólogo le fue solicitado a aquel.

La muerte temprana de Varela aumenta la magnitud de la elevación de su figura, engrosando el halo místico de su talla. Continúa la labor del establecimiento de un sistema educativo nacional, firme y férreo, el Inspector Nacional Abel J. Pérez, del que tomaremos varios pasajes de textos y de las Memorias que editó en los 18 años en que fuera inspector y desempeñase con creces su cargo.

El doctor Berra, amigo y cercano en varios aspectos a Varela, brindará en su libro biográfico de 1888, *Noticia de José Pedro Varela. I de su participación en la Reforma escolar del Uruguay*—escrito por encargo de los directores de la publicación argentina el periódico *La Educación*—, una visión aún no tan idealizada, tanto de la persona como de las valoraciones públicas de Varela. Cito:

La personalidad pública de José Pedro Varela ha sido apasionadamente discutida en su patria: unos la han atacado con rudeza casi feroz; otros la han ensalzado con admiración casi supersticiosa; i mientras estos han atribuido a su solo esfuerzo individual cuanto en los último veinte años se ha hecho y pensado en materia de educación, aquellos tienden a rebajar sus justos merecimientos (Berra, 1888, p. 5).

Se enfocará Berra en lo que hace a la participación de Varela en «los progresos escolares del Uruguay», en el entramado de los hechos y las ideas y propuestas de Varela, junto con quienes cooperaron con él en la reforma, y expresa que tratará de ser lo más objetivo, sincero, y crítico en lo exponga, para que «...pueda resultar alguna enseñanza de este trabajo» (p. 6). Lo describe de la siguiente forma:

De regular estatura, de piel morena, cuerpo delgado i poco robusta constitución; negro i ondeado el cabello, redonda la barba i pobladas las cejas, tenía despejada la frente, los ojos oblicuos, prominente la nariz, hundidas las mejillas e incorrecta la boca, a cuya circunstancia se debía que los sonidos de la palabra no saliesen netamente articulados. Su exterior, en el conjunto, sino atraía por la hermosura, inspiraba consideración i respeto (Berra, 1888, p. 8).

Continuará Berra su descripción de Varela, claramente no idealizada, mitificada:

Era clara i robusta su inteligencia, pero percibía por intuiciones i no descollaba por su disciplina. No acostumbraba sistematizar sus ideas, no llegaba a las verdades comprensivas o generales, o sus aplicaciones por series metódicas de razonamientos, como las que caracterizan al filósofo, sino que tomaba sus conceptos capitales de la ciencia elaborada por otros. Comprendía con suma facilidad las cosas i tenía un gran poder de asimilación. Estas eran sus cualidades intelectuales sobresalientes, i ellas explican el considerable influjo que ejercían en su mente las impresiones nuevas, su tendencia a la paradoja, las frecuentes contradicciones que le hicieron aparecer voluble a los ojos de muchos y la persuasión con que llevaba a la práctica sus ideas... (p. 8)

Remata Berra su estampa con poca piedad: «Ya se puede presumir cuál sería su genio. Los poderes muy asimiladores no se distinguen generalmente por la originalidad de sus producciones. La civilización les debe más por lo que difunden que por lo que inventan» (p. 8).

Finaliza Berra:

Aun cuando Varela no estaba completamente desprovisto de esta facultad, no sobresalía por ella, ni en el orden práctico, ni en el ideal. [...] No era de esos hombres que fácilmente se conmueven: su natural era frío, un tanto desabrido, razón por la cual no se simpatizaba con él en el primer momento de conocerle. [...] Hombre de escasa imaginación, se hacía pocas ilusiones de los hombres i de las cosas. Había en el fondo de sus manifestaciones un tanto de pesimismo que contribuía a dar a su carácter un exterior árido o despreocupado, que no todos interpretaron justamente (1888, p. 8).

Menciona que, cuando tenía edad para estudios superiores, su padre lo destinó al comercio, de lo que obtuvo resultados negativos (p. 11). Al consultar, como hemos expresado anteriormente, la biblioteca de Varela que se encuentra en el Museo Pedagógico, pudiendo acceder a ellos observamos y constatamos que sí, que poseía libros escritos en inglés, francés, castellano, es decir, que leía y comprendía varios idiomas, relacionados con negocios y emprendimientos mercantiles, sobre todo con los procesos ferroviarios, con todo lo vinculado al desarrollo del tren. Pudiendo leer las anotaciones realizadas por Varela al margen de sus libros, se podría llegar a concluir y confluir con estas ideas de Berra.

Tomemos algo que ejemplariza lo anteriormente mencionado. En el segundo estante de su Biblioteca, se encuentra un libro intitulado *Treatise on american railroad law*, editado en Nueva York en 1867; Varela escribe al costado de un pasaje, de puño y letra: «La educación puede funcionar como las líneas férreas, las escuelas como estaciones que permitan avanzar hacia el progreso, los rieles como vías de desarrollo».

El proceso de novelización luego puede continuar, facilitado por esa discursividad, por los rieles simbólicos con la mitificación de acontecimientos históricos. Es necesario generar contenidos, guiones, con personajes tales como los héroes, traidores, enemigos, villanos, como planteó Lidia Fernández:

La novela institucional. Es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: «personajes», «héroes» y «villanos» (2001, p. 49).

Justamente da en sus niveles profundos una idea de cómo se resolvieron otras crisis provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes, y se convierte en un verdadero código de significación, y de resignificación, proveyendo de nuevos sentidos al modelo e ideología institucional, permitiendo captar el porqué de su lenguaje y su impregnación simbólica. Operaría como matriz o patrón para inscribir y dar sentido, significados a los sucesos que resultan difíciles de comprender y causan angustia y sufrimiento. La novela incluye dentro de lo que narra algunos no dichos institucionales que también pertenecen a su trama, teniendo incluso mayores efectos en oportunidades que los explicitados.

Ardao (1968) vincula el positivismo con la literatura, específicamente el realismo con el romanticismo. En 1887, Blixen señalaba la necesidad de que la novela nacional se encaminara por las sendas del realismo, vaticinio que habría de cumplirse, ya que desde

1880 en adelante hasta los inicios del siglo XX, surgen cuentos y novelas naturalistas, con su vertiente de novelas históricas, influidas a su vez por la novela psicológica.

Vázquez Franco (2011) trabaja en varios de sus textos y libros la relación entre los mitos y la historia, profundiza en la crítica histórica, es decir, el análisis de la leyenda mitocrática con su pretensión de detentar el monopolio de la verdad, desplazando personajes hacia la posición de héroe o villano, o sea el proceso de construcción de un mito fulgurante de un evento y/o figura histórica mediante la literatura, partiendo de una figura real. El autor realiza el movimiento contrario, con una exposición antimítica, o si se prefiere, amítica.

Vázquez analiza el fenómeno histórico acaecido respecto al texto de Francisco Berra *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay. Desde su descubrimiento hasta el año de 1830*, cuya primera edición data de 1866 y que fue prohibido y retirado de las librerías, bibliotecas y espacios de acceso, para declarar censurada su lectura. Llamando a su libro *La historia prohibida*, Vázquez Franco (2011) retoma el acontecimiento del 13 de setiembre de 1883 en que el doctor Carlos de Castro, Gran Maestro de la Masonería uruguaya, siendo ministro de Fomento del presidente Máximo Santos, envió un oficio al entonces Director Nacional de Enseñanza Primaria, Jacobo Varela — hermano mayor de José Pedro, que luego de su fallecimiento, toma su lugar como director—, oficio en que le ordena, principio de autoridad mediante, que el «Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay, que en 1881 se publicaba en tercera edición con la firma de Francisco Berra, no fuera consultado con pretexto alguno, fundándose en argumentos ideológicos que, en términos generales, aun hoy se siguen compartiendo y acatando cumplidamente en todos los niveles de la educación» (pp. 17-18). A la misma escuela que se le encomendaba enseñar a leer, se le prohíbe dar a leer. El autor encontró un volumen que se salvó a la confiscación, en una librería, con la rotulación en la portada: «Prohibido por decreto [sic] de 13 de setiembre de 1883. No debe leerse» (p. 19).

Vázquez Franco (2011) cita a Freud, en el texto de la instauración del Tabú:

El hombre que ha infringido un tabú se hace tabú, a su vez, porque posee la facultad peligrosa de incitar a los demás a seguir su ejemplo. Resulta pues, realmente contagioso, por cuanto dicho ejemplo impulsa a la imitación y, por lo tanto, debe ser evitado a su vez (p. 28).

Declara con humor a Berra un inoportuno «destabuizador», ya que, al introducirse en el sistema de mitificación de la novela histórica, para cuestionarlo, se vuelve él mismo

tabú, por lo que quedará sepultado, olvidado. La figura que se encontraban entronizando era la de José Gervasio Artigas, y Berra en su bosquejo no siempre abona el perfil de un prócer, sino que, en varios pasajes, ejerce una crítica sobre sus intereses y decisiones. Citaré a modo de ejemplo pasajes del libro, que permitan observar la fuerza de los procesos discursivos fundacionales, en torno a gestas, luchas y personajes, y cómo se torna obstáculo para transformaciones, reformas que se proponen una crítica, como análisis, para resignificar ese pasado instituido para volverlo instituyente. Por los años finales del siglo XIX, con la iniciación de la historiografía, se realizaba a pasos agigantados la «rehabilitación de Artigas» (Vázquez Franco, 2011, p. 25) para elevarlo a la condición de héroe que ayude a la gestación del Estado. Escribe Berra:

Artigas declaró al Estado oriental libre de la dependencia del Gobierno bonaerense y nada le hubiese costado el mantener después esa independencia, si tal hubiera sido su pensamiento; pero lejos de esto, tan pronto como la revolución de Álvarez puso en el poder a los hombres que se habían adherido a su propaganda, propuso la incorporación a las provincias Argentinas. (Berra, 1866, p. 54) [...] Así, pues no podemos el pomposo título de «Fundador de la nacionalidad Oriental» con que lo distinguió el Decreto del 15 de noviembre de 1856 (pp. 54-55).

Narramos la historia no para instrucción sino para ejemplo de los hombres; no para elevar nuestra pasada vida a una altura a que no llegó, sino para presentarla ante las generaciones futuras como un espejo en donde están grabadas las notas pérfidas o sublimes con que los antepasados impregnaron la atmósfera de su existencia (p. 66).

Quisiéramos tener la filosofía bastante para mostrar a nuestros contemporáneos que una serie de proezas en nombre de la patria no constituye por sí las cualidades de patriota. [...] Artigas podía tener un buen deseo hacia su país, pero para cometer las graves faltas de que le acusa la severidad de la historia, le faltaba inteligencia y quizá también la necesaria elevación de sentimiento. [...] la maldad del paso de Artigas no podría apreciarse debidamente sin conocer la situación dominante, por lo que haremos una ligera referencia de ellas (p. 67). [...] Retirados lo argentinos, el jefe de los Orientales pudo sin obstáculos ensayar en su país el sistema que tanto

acariciaba; y aunque muy expuesto a la ambición de los portugueses y al deseo de reconquista del monarca en la península, la posteridad habría respetado sus aspiraciones dentro de la esfera de la legitimidad si su excesiva ambición de mando y de renombre no lo hubiese arrastrado a errores imperdonables (p. 71). [...] la Banda oriental era víctima de la anarquía y de las horribles arbitrariedades que labraron la triste celebridad de los bandidos que obedecía a Artigas (Berra, 1866, p. 77).

Por último, dirá Berra (1866):

Artigas fue tan digno de lástima en su ostracismo como funesto en su vida pública, y no parece sino que en el resto de sus días se consagró a purificarse de las negras e indelebles manchas de que le acusa la historia. [...] No tenía talento: obraba por un instinto inculto y no hizo más que sumir en la desgracia a su país (p. 85).

Creo que esto muestra cómo se produce, cabalmente, una formación histórica, con formación de discurso fundacional, gestando la formación del caudillo mayor, de estatura, de envergadura nacional, construyendo por solución de compromiso entre las fuerzas en pugna una gran novela nacional, un guion de metanovela con carácter de leyenda patria, es decir, elevándose en estos fragmentos la figura, el personaje de Artigas a la dignidad ideal de: «Jefe de los Orientales», «Protector de los pueblos libres», «Padre de la Patria», cuando su ideario apuntaba a las Provincias Unidas, a la Argentina, a que la Banda Oriental se anexara a las Provincias Unidas federadas. Lo que dio lugar a prolongados debates posteriores y a que Ángel Floro Costa escribiera su tratado político respecto a la dificultosa posibilidad de ser una nación independiente de las provincias vecinas las argentinas o las cisplatinas, que llamó, como ya vimos, *Nirvana*.

Freud tomó también en principio al *Nirvana*, incorporándolo y colocándolo en la serie del placer-displacer, es decir en el campo semántico de las formaciones de compromiso, entre el principio de placer y los otros, como el de realidad, el de constancia y el de Nirvana. Es decir que, de ser independientes, no federados, para Costa, y tal vez para Artigas, caeríamos en un eterno retorno asintótico hacia la nada, la inexistencia, en una fuerza de extinción lenta y permanente irresoluta.

Contenidos ideológicos, políticos, que hoy día podemos concebir como fantasías sociales, incluso fantasías político-sociales, porque disponemos de los conceptos

forjados por diversas disciplinas, en el nudo del paradigma de la complejidad, se presentan concomitantemente en la dimensión transubjetiva, intersubjetiva y subjetiva.

Lo que Vázquez Franco llama la «rehabilitación de Artigas» implica el elegirlo y erigirlo en el héroe nacional, dejando de lado incluso sus ideas fundamentales. Procesos subjetivos, grupales, sociales, nacionales conscientes e inconscientes que implican sujetos, grupos, instituciones y estados nacionales, los países modernos.

Artigas sabemos, no asume ese rol, ese papel de Padre de la Patria, de la República Oriental del Uruguay, y se retira indeclinablemente con Ansina a vivir y morir en Paraguay; podríamos considerar que ha sido un padre, pero «abandónico», abandonante de su lugar en el guion de la Novela Nacional, posición que igual se le otorga y él detenta hasta nuestros días, lo haya asumido como persona o no; es una brutal, cabal, verdadera y real formación discursiva histórica fundacional. Berra (1866), en el bosquejo histórico censurado, escribe al respecto del retiro del caudillo:

A esta altura de nuestra narración, demos a Artigas nuestro prócer «Adiós» y acompañémoslo a su última morada, esperando a otro capítulo para reanudar el hilo de los acontecimientos de la historia. [...] Una vez desaparecido Artigas, sus cabecillas diseminados por todas partes se habían entregado a todo tipo de excesos con el contingente de los bandidos que lo seguían, no siendo poco el cuidado que debían tener de sí mismos (pp. 84-86).

M. Filgueira (2021) escribe sobre una tercer chance o margen para la función «padre» en el tercer milenio, a partir de la literatura, en este texto cuánto un cuento de Guimarães Rosa *La tercer margen del río*; ilumina el eclipse del lugar y la función de interdicción y de corte, con lo repetitivo, abriéndose a una tercera posibilidad (pp. 41-52). En el caso de la metanovela del Uruguay y el análisis de los obstáculos a la transformación del Sistema Educativo en la década del 2005-2010, retomando nociones que Bajtin desarrolla en *Estética de la Creación Verbal*, en donde argumenta que el autor debe convertirse en «otro» con respeto a sí mismo como persona, debe lograrse ver con ojos de otro pues solo con esta condición puede completar su imagen para que sea una totalidad de valores extrapuestos, extramORAles. Creo que ese fue el gran logro de Guimarães Rosa con el inquietante personaje del padre que narra en ese cuento, partiendo de una imagen que en primera instancia podría ser condenable, padre que abandonó la familia para abrir el potencial maleable y plástico que mencionamos antes, e inaugurar otra posibilidad ética y tal vez más justa. Bajtin (2011) señala que: «Es imposible que uno viva sabiéndose concluido a sí mismo y al acontecimiento; para vivir, es

necesario ser inconcluso, abierto a sus posibilidades» (p. 20). Cuándo entonces una metanovela abre la posibilidad de nuevos caminos de análisis a interlocutores que no cierren, no concluyan los finales ideológica y socialmente y cuándo, habiéndose mitificado, se torna por tal obstáculo a su propia reforma.

Castel (2012) propone pensar las reformas que deberían llevarse a cabo desde la izquierda, y sus obstáculos a partir de ciertas definiciones: «Una política social es también el conjunto de los dispositivos jurídico-administrativos que pueden obstaculizar la competitividad en un contexto de competencia exacerbada porque imponen límites al libre juego de esa competencia» (p. 160, Destacados míos); propone que se piense en una inversión reciente del sentido de la palabra *reforma*. En el caso de la reforma del Sistema Nacional de Educación Pública, se trataría de reformar a partir de la Reforma Vareliana, como discurso fundacional: «En consecuencia, se necesitan reformas, pero se las podría calificar de contrarreformas en relación con el espíritu de las reformas anteriores, porque apuntan a deconstruir el edificio de los derechos sociales, y a rebajar el papel del Estado social, que es su elemento clave. [La orquestación liberal] Ella que-rría hacer creer que esas conquistas, asimiladas a privilegios, son las verdaderas responsables de la instalación de la desocupación, de la precariedad y de la «exclusión» (Castel, 2012, p. 208). La reflexión de Castel es realmente oportuna para el análisis de los obstáculos a la reforma: «Nos gustaría mostrar que semejante construcción descansa en paralogismos, pues presenta una versión sesgada de la exigencia de reforma que es efectivamente insoslayable en la actualidad» (p. 208). Por último:

Hay que desmontar esos contrasentidos para abrir un espacio a partir del cual podría desplegarse un nuevo reformismo de izquierda. [...] Estos dos reformismos tienen en común la voluntad de hacer frente a la nueva situación que se ha impuesto con la salida del capitalismo industrial. Uno y otro se confrontan con la crisis de las protecciones desencadenada por el pasaje al nuevo régimen del capitalismo en el cual hemos entrado. Pero las respuestas que proponen son opuestas (p. 208).

Situación tan paradójica que se vuelve un gran obstáculo para la reforma educativa del gobierno del Frente Amplio, dado que al decir de Castel: «En consecuencia, el mercado tiene una función profundamente progresista. Su desarrollo es contemporáneo a los de la racionalidad científica, la laicidad, las libertades públicas y la democracia» (Castel, 2012, p. 222).

Continúa el autor:

Es el inmenso problema que tiene que enfrentar un reformismo de izquierda. [...] La primera exigencia es no contentarse con reproducir como tales los dispositivos que pudieron ser eficaces para regular el capitalismo industrial, pero que en la actualidad son desbordados por el nuevo régimen del mercado. La segunda exigencia sería entonces promover reformas de esos dispositivos para ajustarlos a la situación actual (p. 223).

Entramado similar puede hallarse en el libro del sociólogo francés Castel (2012) *El ascenso de las incertidumbres*, donde escribe:

Esta idea de la «interdependencia social» es esencial. Es una transcripción de la «solidaridad orgánica» de Durkheim al expresar la necesidad, en una sociedad moderna, de mantener un lazo de reciprocidad entre los ciudadanos para que, contra los riesgos de disociación social, sigan «haciendo sociedad» en el sentido fuerte de la palabra, siendo interdependientes unos de otros y formando lo que en términos políticos se llama una «nación», y en términos sociológicos, la «cohesión social» (p. 156).

El no pudiente, aquel que es no propietario, participa de prestaciones y servicios colectivos teniendo como garante al Estado. «Se puede recordar que entre las prioridades de los servicios públicos figura la educación, y que la escuela «laica, gratuita y obligatoria» sin duda fue, al menos en el nivel de la enseñanza primaria, el gran éxito social de la Tercera República (p. 157).

Se constata que si a Berra o algún otro historiador se le ocurre investigar, analizar críticamente estos fenómenos discursivos fundacionales que solventan y cimientan nuestra Patria, nuestro Estado, el fenómeno psicológico social se le va a oponer con creces, la metanovela construida en torno a Artigas como Padre se volverá un obstáculo a su propia revisión, transformación o reforma, porque se ha parapetado e instituido en mito, en la mitología política desde la cual nos hallamos reflejados y mancomunados como nación, como orientales, como uruguayos y ese es nuestro padre; la novela pierde su carácter de nueva, pierde sus posibilidades de tornarse instituyente, lo que implicaría mantener vivos restos fantasmáticos permeables a su análisis y lo suficientemente plásticos a su transformación.

Más presente que nunca Nietzsche (1996) con su sentencia:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que los son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado, y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal (p. 25).

Continuador de Varela fue el Inspector Nacional Doctor Abel Pérez, quien abonó de una manera muy especial lo que en esta tesis llamo metanovela del Uruguay, a punto de partida del discurso educativo como discurso fundacional de país.

Presentemos al doctor Abel J. Pérez (1857-1945). La actuación política comienza en 1889 cuando ocupa un cargo de diputado, empieza luego a participar del escenario educacional, integrando la Comisión Departamental de Instrucción a partir de 1894. Fue una figura muy importante en los primeros años del siglo XX desde su cargo de Inspector Nacional de Instrucción Primaria, en el que perdura trabajando por un extenso período de 18 años, entre 1900 a 1918. Se destacó por su minuciosidad en la elaboración y redacción de los *Anales de Instrucción Primaria y Memorias* presentadas a dicho Cuerpo, sustanciosos del punto de vista político, social e ideológico-filosófico. Dictó una serie de valiosas conferencias, de las que tomaré dos, así como variadas publicaciones las que destacan por su interés ideológico: *Artigas* (Conferencia, 1900), *La enseñanza de los expósitos* (Conferencia, 1905), *Apuntes sobre higiene escolar* (Conferencia, 1907), *América* (con prólogo de Rodó, 1912), *Motivos de una ley de educación común* (1915), *Algunas Ideas sobre nuevas orientaciones de la Enseñanza* (1915), *La Solidaridad de América* (1917), *La enseñanza rural* (1918), *De la cultura necesaria en la Democracia* (1918) y *Mi defensa* (1918). A las obras mencionadas debemos agregar los diversos artículos escritos en los *Anales de Instrucción Primaria* durante su extenso ejercicio público en la Dirección General de Instrucción Pública (1903-1918) así como las *Memorias* que por precepto legal debía presentar a la Dirección General de Instrucción Pública.

Pérez en los 18 años como inspector solicitó fondos para crear departamentos y divisiones para la instrucción pública.

Analizaré el texto *Una cuestión interesante*, en el cual se encuentra la clave, el nudo que sostendría toda la trama discursiva fundacional cuyo portavoz principal fue Varela.

Una cuestión interesante

Es un documento muy interesante y valioso, dado que de esta investigación cuya metodología es encontrar los nudos discursivos, formaciones del discurso y de la historia, este texto parece ser uno de los más importantes. Pérez (1903-1904) solía comenzar los anales y las memorias con textos breves pero muy elocuentes, las que corresponden a esos años, se inicia con *Una cuestión interesante*, que sigue teniendo profundos efectos en el Sistema Educativo hasta el momento actual. Se pregunta el inspector nacional:

Las necesidades crecientes de la instrucción pública y la dificultad de un desarrollo paralelo de los recursos destinados a su funcionamiento regular, han planteado una cuestión más trascendental lo que a primera vista parece.

Esa cuestión, tiene una importancia mayor en los países sudamericanos, y según se resuelva, puede ocasionar graves perjuicios o incalculables bienes en el porvenir.

Es la siguiente:

Las escuelas públicas, en nuestra legislación vigente, abren sus puertas a todos los niños, sin distinción de clases, y sin más limitación que un *mínimum* y un *máximum* de edad.

Este régimen legal, es considerado como injusto por muchos, que exteriorizan su pensamiento, diciendo:

Los hijos de familias pudientes, no deben ocupar un asiento en la Escuela pública gratuita, creada expresamente para los modestos industriales, para los obreros, para aquellos en una palabra, que no pueden proporcionar a sus hijos una instrucción retribuida, y los que olvidan este origen verdadero de la Escuela pública usurpan un lugar que no les pertenece, y usan graciosamente de un beneficio que están en condiciones de poder retribuir y que es en realidad para ellos (p. 3, Destacados míos).

La argumentación es de una solidez tan sutil que deslumbra por cómo se va armando el tejido textual del argumento; Pérez menciona el capital, pero como veremos en varios pasajes, para dar por tácito, aceptado, laudado y saldado el costo estructural de las diferencias sociales, ahí está el centro medular que sostiene todo el discurso fundacional de una novela, de un novedoso surco, trillo, de un sendero gramático y

dramático al que podemos analizar en su contenido, en su guion gramatical y en su trama dramático-estructural, que funda la Nación Oriental, y una noción del Estado como estructura, meandro ubicado en el centro del esquema, nudo borromeo, y que esta investigación propone llamar *metanovela*, y concebirla como síntoma, como una formación fantasmática transaccional que se encuentra discursiva y funcionalmente «en el origen verdadero», que brinda, surte y se ofrece como un gran tesoro, una fuente de significancia, y rueda de molino de identificaciones.

Sigamos con el análisis del texto, discurso de Pérez:

Este uso de la Escuela, dicen, es una de las tantas manifestaciones del egoísmo del capital, que al proceder así, solo busca cumplir un deber en la forma más económica posible, y para evitarlo, el Estado debe prohibir la asistencia gratuita de los hijos de las familias pudientes a nuestras escuelas públicas, destinadas únicamente para los que no se hallan en este caso.

No voy a ocuparme en estas líneas, de algunos países en los cuales existen profundas separaciones sociales, debidas a múltiples causas complejas; voy a concentrarme en el nuestro, y en tal sentido, me pregunto:

¿Es conveniente, es útil, es justo, limitar a los no pudientes el uso de las escuelas públicas gratuitas?

No vacilo en contestar negativamente esta pregunta, y espero justificarlo victoriosamente, analizando por separado las razones en que me fundo, y que en mi concepto son indiscutibles (pp. 3-4).

En el análisis de los anales y memorias, que comienza a difundir en publicaciones muy cuidadas la Comisión de Instrucción Pública, se observa que la apertura es con un texto de profunda dimensión, texto de hondura, que en una suerte de editorial se abre con un denso discurso argumental. Se expresa en ellos la matriz simbólica textual y discursiva, del «laboratorio» de «ensayo» y construcción político-social: es el aporte consustancial del discurso de la educación como discurso fundacional de la Nación, de la democracia republicana, en la era de la expansión del capital transnacional.

Pérez, en el mismo texto, pasa a considerar en un análisis de una brevedad y concisión admirables: «...las razones en que me fundo, y que en mi concepto son indiscutibles» (1904, p. 4). Ellas son: razones económicas, pedagógicas y razones sociales y políticas.

El entretejido argumental de justificación de porqué es conveniente, útil, justo, para no limitar a los no pudientes el uso de las escuelas públicas en forma gratuita, es la urdimbre del contenido de la metanovela del Uruguay.

Dentro de las razones económicas, con un razonamiento de sensatez en una lógica lineal, Pérez argumenta:

Con un estricto criterio económico, debería tener mejor derecho a los servicios públicos el mayor contribuyente que aporta mayor suma a su sostenimiento, directa e indirectamente; pero en este caso, es, por el contrario, el quien menores utilidades reporta, pues sabido es que las familias no pudientes, son generalmente las más numerosas, y en este caso, el egoísmo no se ve y solo queda el uso legítimo de un derecho perfecto (1904, pp. 4-5).

Claro está que esta transacción social, esta formación de compromiso de carácter transubjetivo, se sostiene sobre y mantiene la estructura del origen de la desigualdad entre el hijo del artesano, hijo de una familia no pudiente y el hijo del capitalista, de una familia pudiente, para perpetuarla. Además, como línea argumental ejerce presión, también en una lógica lineal, para que la educación pública no sea de mejor calidad, en varios sentidos, que la educación privada o por la que se paga; de lo contrario, se ingresaría en un gran sinsentido, pagar al Estado impuestos para sostener la educación pública, pagar luego una educación privada para los hijos de las familias pudientes, del capitalista y encima que aquella sea mejor que esta última. ¿A qué resultado conduciría? Fue lo que el Frente Amplio incluyó en sus programas de gobierno, y que en buena parte logró, pero que al llegar al punto de tener que interpelar «el origen verdadero» de la razón de la escuela pública no pudo desandar esa metanovela fundacional de pacto social del Uruguay, que como bien recuerda en su texto Pérez, se recorta en un novellado singular respecto a Latinoamérica.

Dentro del período que abarca esta tesis, 2005-2015, una de las metáforas que mejor apuntaba a lo planteado la pronunció Tabaré Vázquez: «Hay que cambiar el ADN a la educación del Uruguay». El análisis nos conduce al recurso de homologación de la «heterogeneidad discursiva» al igualar ficcionalmente la posición y la posibilidad de variar la información genética constitutiva de cada individuo, a la de los grupos e instituciones y a la de la educación, al de la sociedad uruguaya. La metáfora y la metonimia utilizadas componen una «formación discursiva» de gran dimensión, siendo muy valiosa para el análisis del discurso emprendido, dado que señalaba la intensión manifiesta de cambiar, modificar, reformar y transformar las bases originarias, los genes, la genética

de los orígenes de estructura social que se enfrentó con la imposibilidad de llevarla a cabo, precisamente porque era «manipular» la carga significativa de la fundación nacional con proyección de futuro, es decir alterar el Metarrelato original por «manipulación» de la carga de sentido fundacional, una operación claramente «retroactiva».

Podemos considerar que a la voluntad manifiesta del deseo de cambio, de una estructural reforma le sale al paso lo latente, la presencia resistencial de una causalidad opuesta de lo inconsciente, en una dimensión transubjetiva, que lleva a Žizek (1998) al argumento de que el psicoanálisis es más duro y riguroso que el cristianismo, dado que al menos este último postula «porque no saben lo que hacen», así como lo lleva a intitular de ese modo un buen libro suyo, subtitulándolo y considerando a su vez *El goce como factor político*.

¿Quién podría arrogarse ese poder psicoanalítico, que como vimos, altera el origen de la novela familiar del sujeto analizante, de los grupos e instituciones en posición de interrogación y en cada período de gobierno republicano, ya que en su alternancia es que se promueven los movimientos interpelantes, en lecturas de la historia biográfica de un país, en ambas direcciones, es decir con efecto retroactivo?

Las razones económicas se vinculan estrechamente con la gratuidad de la educación.

Dentro de las razones pedagógicas, Pérez esgrime que la mayor dificultad con que se encuentra el maestro escolar, en su camino de educar al niño, «...estriba precisamente en las deficiencias que ofrece la acción del hogar, en la mayoría de los casos, pues es en su concepto, ideal o aproximado al menos, el auxiliar más poderoso, eficaz y fecundo del educador» (1904, p. 5).

El argumento hacia la desigualdad social estructural que plantea es la siguiente:

Por múltiples causas fatales de desigualdad social, que la ciencia moderna tiende a hacer desaparecer ó atenuar en gran parte, el hogar no pudiente, absorbido en su actividad más preciosa por la incesante y abrumadora lucha por la vida, no puede dedicar al niño en los primeros años de su existencia, ya por falta de recursos ó de tiempo, ya por las dos reunidas, el cuidado minucioso y constante que reclama su desarrollo físico, moral é intelectual.

La sugestión es indiscutible, y es seguro que en la escuela donde el elemento infantil pudiente concurre en número apreciable, la cultura media es infinitamente superior á la de aquella á que no concurre, supuesto siempre naturalmente, la perfecta igualdad de

condiciones y facultades del Personal docente de ambas escuelas (Pérez, 1904, p. 6).

Las razones pedagógicas se vinculan especialmente con la condición de obligatoriedad de asistencia a la escuela.

Considerando las razones sociales y políticas, Pérez (1904) manifiesta desde el inicio:

Nuestras sociedades democráticas deben reposar ante todo, en una perfecta igualdad civil y política, sinceramente interpretada (p. 6).

Esa igualdad legal, inspira nuestras instituciones, pero ella, para ser verdadera no debe reposar solamente en declaraciones más ó menos terminantes, sino que debe apoyarse en nuestras costumbres, identificarse con nuestros hábitos para que sea respetada consciente y fatalmente por todos, como algo que es imposible de todo punto desconocer ó desacatar, en una palabra, es indispensable para que ella sea verdaderamente fecunda, que constituya un dogma de cumplimiento ineludible y sagrado y al mismo tiempo una necesidad de inexcusable acatamiento (pp. 6-7. Destacados míos).

Analizaremos nuevamente cómo surge la heterogeneidad discursiva, cuando Pérez utiliza una terminología religiosa para referirse a estas razones: «Este culto, que puede considerarse como el verdadero catecismo del ciudadano, debe tener su iniciación en la Escuela primaria, donde nace naturalmente y se desarrolla con la robustez tal, que nada lo abate ni destruye después (1904, p. 7, Destacados míos).

Estas razones condicen especialmente con el principio de laicidad —aun siendo utilizada la jerga religiosa—; en este entramado argumental, Pérez lanza la idea sobre la que se sostiene todo el documento que estamos analizando:

Las desigualdades sociales, ante las cuales nada puede hacer la Ley, no traspasan ni deben traspasar los umbrales de la Escuela, dentro de la cual todos los alumnos son iguales, no debiendo reinar más distinciones que las establecen la conducta, la aplicación ó de la inteligencia de esos alumnos (p. 7, Destacados. míos).

Nudo, enclave de argumentos, que para transformar, reformar profundamente el Sistema Nacional de Educación Pública, debía ser interpelado por las fuerzas progresistas en la década que incluye la presente tesis. ¿Nada puede hacer la Ley ante las desigualdades sociales? Pérez, escribe Ley con mayúscula, si bien no aclara luego a qué ley se está refiriendo, pudiera estar aludiendo a la Ley de educación común, que citamos anteriormente. Lo importante es que traza una raya, un distingo fundamental entre la escuela primaria pública y el sistema político, legislativo, en el expresar que sobre la desigualdad social como estructura previa al ingreso del niño de hogares no pudientes y pudientes, la escuela no va a emitir opinión, no va a dejarse interpelar. Las igualdades sobre la que se reposará ante todo manifiesta será la perfecta igualdad civil y política. Hay una cierta falacia argumental junto a una retórica, dado que los hijos de las familias no pudientes, no estarán en igualdad de condiciones —lo que el propio Pérez expresa en las razones anteriores—, a la hora de llegar a la escuela respecto a los hijos de familias pudientes.

Al dejar suspendida la diferencia social estructural previa, se propondrá que la escuela actúe como campo neutral, pero vemos cuán ficcional y ficticio este «verdadero» principio rector es. Pérez expresa a continuación en el documento:

En ese campo neutral, vence con frecuencia el hijo del artesano al del capitalista, en el esfuerzo para conquistar su instrucción, y surgen así compensaciones de orden elevado, que equilibran las desigualdades de otro orden.

En este comercio diario de los alumnos entre sí, el pobre devuelve al rico el ejemplo de cultura que de él recibe, ofreciéndole el cuadro de una labor prematura, pero fecunda, que le abre desde niño el consuelo inestimable del trabajo.

Sus destinos se unen allí, y se complementan sus actividades, creándose los cimientos de uniones fraternales y duraderas, que no malogran los años ni las distancias.

Son ellos los gérmenes de las sociedades futuras, y cuando los años van dispersándolos por los rumbos diversos que las sociedades modernas fijan á sus individuos, en su actividad vertiginosa, salen de esas filas aun informes envueltos en las vaguedades de sus naturalezas infantiles: el pensador; (...) el médico; (...) el jurisconsulto; (...) el ingeniero; (...) y el obrero infatigable, el soldado desconocido y grande que lleva en la fuerza de su brazo, en el

secreto de si vida de lucha en pos de un ideal siempre entrevisto y nunca alcanzado, el complemento indispensable de toda acción, de toda iniciativa, pues sin él ni el carbón animaría a locomotora que pasa, ni el metal que por que se desliza habría sido arrancado de la tierra, (...) la última palabra de la ciencia y del arte, que representan la más noble exteriorización del progreso humano (1904, pp. 7-8. Destacados míos).

Pérez escribe un alegato en torno a la escuela:

Y todos estos gérmenes confusos, allí se reúnen como elementos latentes de grandes expansiones futuras, allí en las vinculaciones del mismo banco, bajo el techo protector de un salón común, en la comunión del mismo espíritu que los guía, se desarrolla la simiente de una unión sana y fuerte, que envuelve en sí misma en una fórmula aun indefinida quizás pero verdadera, la solución de grandes problemas del porvenir, (...) porque condesan los sufrimientos de miles de generaciones ávidas de gozar un día de una pequeña parte del festín de la vida, al que solo asisten como espectadores infortunados (p. 8, Destacados míos.).

Trasuntaría luego un llamativo cambio en el tono del discurso, dado que de un «campo neutral», Pérez esgrime y pasa a describir a la escuela como campo de pasiones humanas, por luchas sociales dice:

Para ese problema eterno, de solución cada día más reclamada, es necesario preparar a la escuela y el porvenir; es preciso que el niño vea de cerca los infortunios, las desigualdades; que sepa y se lastime de que cuando él ríe en las expansiones de una vida cómoda y feliz, hay otros que sufren y lloran porque jamás han podido cubrir sus necesidades ni encontrado alivio para sus dolores; cuando entone los himnos benditos de la infancia, saludando los ensueños realizados, hay otros entre sus compañeros á quienes desgracias prematuras han dejado grabadas sobre sus frentes las huellas de penalidades infinitas y fracasos de ensueños apenas entrevistos (1904, pp. 8-9).

Observamos que condicen bien las razones sociales y políticas con el principio de laicidad, no solo en términos religiosos sino fundamentalmente por estos argumentos,

vemos que la laicidad tempranamente abarca y se sostiene en aspecto socio-económicos y políticos. Nuestro autor dice:

En la Escuela pública está el génesis de la verdadera democracia, allí tienen su representante genuino todas las clases sociales; allí se unen los pequeños seres en esa edad en que solo por monstruosa excepción graban su huella las bajas pasiones humanas; de allí puede surgir la palabra que transforme la bandera sombría de las grandes reivindicaciones sociales, por la enseña redentora de los grandes principios humanitarios, que envuelve en sus pliegues la promesa cercana de risueñas esperanzas entrevistas (p. 9.).

No privemos a la Escuela primaria de unos de sus más grandes objetivos, y recordemos siempre, que es ella el campo neutral donde se reúnen un día todas las aspiraciones en germen, que en su desarrollo constituirán las actividades del futuro cercano, y pensemos con serenidad que atendiendo con eficacia esas pretendidas y aparentes razones económicas, cuyo único fin es crear **humillantes y lujuriosas divisiones de clases, gérmenes de disturbios luctuosos**, cegamos fatalmente las fuentes más puras de la verdadera democracia, y minamos los fundamentos del orden, que en la solidaridad de la Escuela primaria y en la comunión de unos mismos ideales, asientan las bases más firmes de las sociedades futuras (pp. 9-10. Destacados míos.).

Laicidad en ciernes, ya que todavía no se habría de prohibir la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas del país, ese decreto se promulga años después; laicidad que se expande desde sus comienzos en los terrenos religiosos y políticos, que refuerza y se entroniza en los procesos generales de secularización temprana que el Uruguay lleva adelante. Berra (1888) escribe respecto a *La Educación del Pueblo*: «...en su género, el libro de propaganda más importante que hasta entonces se hubiera publicado en toda América Latina» (p. 38). Se fundamenta el «...fin i de las ventajas de la educación; de las relaciones de democracia con la escuela;(...) La efectividad d estos resultados requiere que la enseñanza sea gratuita, obligatoria, laica, con la exclusión de materias religiosas "clásicas"» (p. 38). Veremos qué relación habría entre el surgimiento de la República como una franja de tierra neutral y la laicidad como principio educativo fundante.

Pena-Ruiz (2002) manifiesta que:

El laicismo no es sino neutralidad y reserva respecto del espíritu inicial de concordia que lo define positivamente: el objetivo de aquello que pueda unir a los hombres más allá de su diferenciación espiritual conduce a excluir a priori todo tipo de privilegio y anticipa así la violencia que podría resultar de ello (p. 10).

Se pregunta el autor: «¿Cómo vivir las diferencias sin renunciar a compartir las referencias comunes?» (p. 10). Cito:

La comunidad política que la tradición llamaba ciudad (en griego polis en latín civitas) tomó el nombre de Estado en el vocabulario jurídico, distinguiéndose así tajantemente del gobierno que la rige. La laicidad se refiere al principio de unificación de los hombres en el seno del Estado; supone una distinción jurídica entre la vida privada del hombre como tal y su dimensión pública como ciudadano, y es siendo hombre privado, en su vida personal, como el hombre adopta una convicción espiritual -religiosa o no- que puede compartir naturalmente con otros (p. 11).

Prosigue el autor:

«¿Tal meta de lo universal no requiere que las sociedades y las personas sepan abstraerse de sí mismas? Precisamente, en el marco de semejante interrogación podremos medir lo que está en juego en la noción de ideal laico»⁸ (p. 14).

La laicidad se asocia con la escuela, institución orgánica de la república y no simple servicio. Pena-Ruiz continúa: «...implicación que se refiere a los programas de enseñanza: éstos deben ser rigurosamente independientes de toda sumisión y satisfacer sin transigir a las exigencias del conocimiento y de la inflexión crítica que los puede alimentar» (2002, p. 80).

Varela, en el plan de su obra, tratará:

...del programa, métodos generales i particulares de enseñanza, sistemas de organización, disciplina, edificios, muebles, útiles, textos, bibliotecas i maestros de las escuelas primarias i secundarias

⁸ Laico: hombre del pueblo sin prerrogativa oficial en la jerarquía de la organización eclesiástica. Se distingue en este sentido, del clérigo. En cuanto al término "laico" designa a una persona o una concepción favorable a la laicidad. La palabra refiere también a una institución con la neutralidad de credo y al espíritu de libertad y de igualdad que le permite adquirir una dimensión universal verdadera. Así, la escuela laica acoge a todos los niños sin discriminación y sin privilegiar una opción espiritual determinada. Secularización: Proceso de transferencia de funciones o atribuciones de interés general de la tutela religiosa a la administración laica, y más concretamente, a una persona moral de derecho público, como el Estado secular (Pena- Ruiz, 2002, pp. 97-98).

de los jardines de infantes, de las escuelas normales; de las universidades, i en particular de la instrucción de la mujer (pp. 37-38).

Considerando la disciplina, se termina eliminando por decreto los castigos corporales de las escuelas comunes. Pérez (1903) dirá que:

Nada es tan difícil de desarraigar como los hábitos inveterados que invocan en su favor una tradición casi secular; y esa dificultad se acentúa, cuando esos hábitos son indiscutiblemente malos. Tal es el caso de los castigos corporales en las escuelas. [...] Esta costumbre feroz de los castigos (...) tiene, aunque cueste creerlo, sus convencidos defensores, (...) aun entre las personas que, (...) debían ser sus más ardientes opositores (p. 89).

Las razones sociales y políticas de la razón de ser de la escuela primaria, esgrimidas en el mencionado documento *Una cuestión interesante*, se complementan con el texto publicado unas páginas más adelante, que refuerza lo ya plasmado, que se titula *La escuela Pública primaria. Sus fines políticos y sociales*. El Inspector expresa que: «En sus bancos modestos, en su ambiente sereno, en su murmurio infantil, se condensan todos los gérmenes de la civilización moderna» (Pérez, 1903, p. 371). Agrega luego: «...en su ambiente, los principios de igualdad, de libertad y de fraternidad, en que se condensaron los viejos dogmas de la democracia, se hacen carne para formar el verbo redentor de otras edades» (p. 372). Continúa:

La escuela pública primaria, obligatoria y gratuita, abre sus puertas á la infancia que surge de todos los hogares, ricos ó pobres, humildes ó encumbrados. Todos los niños que a ella llegan son iguales en sus derechos y en sus obligaciones.

El mismo esfuerzo preparatorio se pide al hijo del obrero que al del capitalista; hay para todos el mismo horario, el mismo programa rige los estudios comunes.

Es en el régimen igualitario de la escuela, que congrega en el esfuerzo de la educación común, los primeros pasos del niño, en la edad en que los cerebros en la prístina actividad sin rumbo de los primeros años, se confunden en un vago anhelo de aprender, (...)

En ella no hay más distinciones que las que naturalmente emanan del esfuerzo propio: aplicación, disciplina, obediencia, (...)

[El niño] está libre aun del influjo avasallador de las pasiones que dominan al hombre; **en la edad infantil, existen sin duda aberraciones, pero la envidia es aún una excepción,** (...) que una dirección inteligente, atenta y discreta puede borrar generalmente y atenuarlo casi en todos los casos.

[...] Es en esa unión como ninguna [más] verdadera, porque nada enturbia la fuente de que brota, está quizá **el germen más noble y sincero del sentimiento grandioso de la nacionalidad en que se traduce el patriotismo** (pp. 372-373, Destacados míos).

En un párrafo, Pérez define el contenido de la novela nacional que promueve ideales e identificaciones que marcan, desde las primeras e iniciáticas experiencias, el sendero por el cual un niño uruguayo debe transitar para ser reconocido y vivenciar la pertenencia a ese gran relato patriótico, el «patriotismo» como aceptación de la ley paterna simbólica, legislación de los intercambios.

Hay que decirlo una vez por todas para evitar repeticiones inútiles: se habla aquí de la escuela que se aproxima al ideal, por los elementos que la dirigen ó que en ella se enseñan, (...)

Bajo el imperio de esa igualdad que todo lo tutela, el niño siente desarrollar su actividad en el sentido de su instrucción, completa que atiende por igual á todas las manifestaciones de su sér, y libre de toda traba exterior que detenga sus vuelos, mientras adquiere, penetrando en los misterios del lenguaje, el medio de comunicación con sus compañeros, con los que hablan la misma lengua ó la escriben; se identifica con el pasado en la historia, encontrando en la vida de los varones ilustres, los ejemplos a seguir y á imitar, (...) aprende también la ciencia del ciudadano , que le ofrece el cuadro de sus derechos y obligaciones, (...) encuentra, en los preceptos de la moral, el lastre para su corazón y su conciencia, que le permita más tarde, en el accidentado viaje de la vida, llegar feliz al puerto, **sin que oscurezcan sus horizontes las pasiones tumultuosas y bravías** (1903, p. 373. Destacados míos).

Es muy claro, ocurrente y recurrente la argumentación de porqué estas deben ser las huellas, las marcas que la escuela debe imprimir en los niños que provienen de familias pudientes y no pudientes, del hijo del artesano tanto como del capitalista, o sea,

del futuro dueño de capital para la fábrica y del dueño del trabajo, de vender su mano de obra que genera plusvalía, una diferencia a favor del capital que se acumula en las manos que lo poseen, acaudalan e invierten.

Y esta unión inocente, que nace espontánea del medio en que se desarrollan esos pequeños poemas en embrión, tiene proyecciones de altísima trascendencia, pues ella destruye en forma definitiva y verdadera las profundas divisiones sociales, ya se llamen castas en los orígenes primitivos de la humanidad, separadas por barreras infranqueables, ya clases, en la evolución sucesiva del mismo fenómeno sociológico, con separaciones menos profundas, pero siempre divididas, ya en los albores de nuestra época, simples desigualdades sociales no insuperables, pero que en esencia constituyen y han constituido siempre los elementos adversos de los que nada tienen ó que poco y de los que todo poseen; de los que usufructúan todas las regalías, todas las caricias de la fortuna, del bienestar, de los honores, y de aquellos que solo ven desfilar ante sus ojos deslumbrados y entristecidos, desde los puntos de mira de su existencias esclava, el cuadro embelesador de la felicidad ajena. Este problema abrumador de la vida, (...) y en sus fórmulas rigurosas y estrictas, es, hasta que se resuelva, la nube tormentosa que enturbia el cielo luminoso de nuestras modernas democracias.

La escuela pública en su régimen notablemente igualitario, en su amor idéntico para todos, (...) en la mutua consideración de las ideas, prepara y facilita las soluciones del futuro al eliminar en la cuna ese factor fatal de los odios ciegos, de los rencores inextinguibles que convivieron hasta ayer, la tribuna en que se discuten los más grandes problemas sociales, que solo se resuelven con un alto criterio humanitario, casi sobrehumano, en campo sangriento en que soplos de muerte ahogaban en sus raudales á los que debían ser eternos gérmenes de vida (p. 375, Destacados míos).

Insistimos junto a Pérez en el reverberante fundamento de la escuela como discurso fundacional de la República Oriental del Uruguay, otrora Banda Oriental:

Está, pues, en la escuela moderna el verdadero origen de la democracia, de ella fluyen naturalmente para grabarse

indeleblemente en el alma del niño la libertad, que es el respeto de los derechos de todos y de cada uno; la igualdad, que es la prenda de garantía que asegura ampliamente la vida del hombre y del ciudadano; la fraternidad que garantiza la acción futura de esos ciudadanos, (...) en la conquista de sus magníficos ideales (1903, p. 375. Destacados míos.).

Se percibe con claridad la influencia de la revolución francesa, de la mano de la Reforma Vareliana y en trasiego de ideales republicanos ejercido por el propio reformador de la escuela, Varela, en cuya biblioteca personal se encuentra un gran número de volúmenes en francés, dado que manejaba con soltura esa lengua, así como el idioma inglés.

Varela fue traductor, junto con Romero, de la obra *Lecciones sobre objetos* de Calkins, «...ofreciéndose Varela a imprimirlas por la imprenta de La Paz a más bajo precio que ninguno de los otros impresores a quienes había pedido presupuesto...» (Berra, 1888, p. 33), libro que merece que se analicen algunos tramos. Veamos el fundamento del método de lecciones objetivas, o lecciones de objetos, esgrimido por el propio autor:

Universalmente reconocida la utilidad de la enseñanza objetiva y su supremacía sobre todos los demás métodos de instrucción, claro es que debe ocupar un puesto muy prominente, acaso el primero, en toda enseñanza.

Debe, por tanto, el profesor consagrar la más esmerada atención á un asunto tan vital, como que puede decirse que de este método depende y en él está basada la instrucción verdaderamente práctica que requiere el modo de ser de la vida moderna.

Las lecciones de cosas, ó lecciones objetivas, activan el funcionamiento de las facultades intelectuales del niño, perfeccionan paulatina é insensiblemente este funcionamiento y desarrollan en el joven estudiante un espíritu de observación y de análisis que le abre ancho campo para la adquisición de conocimientos ulteriores y le facilitan el estudio y la comprensión de las materias más abstractas y difíciles. Responde, pues, á los dos objetos á que debe tender toda enseñanza: educar é instruir; lo que da á la Pedagogía el doble carácter de arte y de ciencia.

El maestro comenzará, como es natural, por la descripción de los objetos que con más frecuencia rodean al discípulo y que puedan despertar en él mayor curiosidad é interés, pasando de lo conocido á lo desconocido, de lo sencillo á lo complejo, de lo fácil á lo difícil, de lo concreto á lo abstracto (Berra, 1988, p. 33).

La metodología de las lecciones de objeto fue muy cuestionada por Vaz Ferreira (1903), quien ocupó un lugar interpelante, fundamental, a pesar de que sus críticas eran valederas, en torno a aquellos aspectos y fenómenos abyectos en el terreno que sea del campo educativo. Por ejemplo, en los *Anales de Instrucción primaria* (1903) expresa: «La pedagogía moderna procura basarse en la psicología, y es imposible, por ahora, construir nada completamente definitivo sobre terreno incierto, sujeto á incesantes cambios y á la continua ondulación de las hipótesis» (Vaz Ferreira, *Anales de Instrucción Primaria*, 1903, p. 11). Luego manifiesta: «...ciertos manuales de lecciones sobre objetos me parecen hechos para niños afectados de daltonismo, hipoacusia, etc., cuando no, sencillamente, para idiotas» (p. 14). Continúa: «Una gran cantidad de esos ejercicios destinados a desarrollar los sentidos, son, en el mejor de los casos, inútiles; pues los sentidos se desarrollan, en las condiciones normales, por la sola acción del medio exterior...» (p. 11).

En resumen: establecidas por la psicología las leyes del desenvolvimiento mental, la pedagogía debe tenerlas en cuenta; pero no para superponer sus planes á ese desenvolvimiento, sino, simplemente, para no formular planes incompatibles con él (p. 11).

Vaz Ferreira dice con claridad acerca de aquellas manifestaciones psíquicas que no nacen, ni se desarrollan naturalmente «...pero hay otras, relacionadas precisamente con los grandes fines de la moralidad y de la inteligencia, con respecto á las cuales la educación, al desenvolverlas, ó al hacerlas nacer en su caso, debe tirar todo lo posible hacia el ideal» (1903, p. 11). Remata sus ideas «...a ella le toca ahora la iniciativa para realizar su misión de dar á cada hombre la mayor suma posible de humanidad» (p. 11).

Volviendo a los ideales, a los contenidos de los guiones novelados que se elevan a la dignidad de mito nacional, se encuentran no solo los métodos de la pedagogía en sí, sino otros dispositivos como son junto con la disciplina, el disciplinamiento en general, imperante a través del higienismo, que dará origen al «Cuerpo médico escolar», así como también devienen y circulan en la forma de diseñar los edificios, de la arquitectura y de las construcciones edilicias, su estilo, la mampostería, y los remates, al igual que los muebles detenidamente pensados, los útiles meticulosamente elegidos, los textos seleccionados, dado que cada uno de ellos deviene escenario más o menos voluminoso de fenómenos, de actos educativos. Recordemos que un dispositivo es, para Foucault,

ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que puede implicar discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, regulaciones, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, y más; de toda la enumeración tomaremos como dispositivo de las instituciones escolares las estructuras arquitectónicas, de las escuelas palacios que derivan en la fundamentación de la nueva Sección Arquitectura. Pérez, como Inspector nacional, presenta la Memoria del año 1907 a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Instrucción Pública, y en el capítulo XVIII, correspondiente al texto las «Construcciones escolares», Pérez (1907) expresa:

Las construcciones escolares, para realizar sus verdaderos fines, solo reclaman un lujo justificado: el de la luz amplísima dentro de las leyes pedagógicas preestablecidas, y el del aire purificador que salubrifica esos locales.

En su interior debe reinar soberanas dos deidades tutelares: la pedagogía y la higiene que garanticen la salud de los alumnos y la eficacia de la instrucción que se da en sus locales.

En el exterior, debe presidir en esas construcciones, una absoluta, una impecable sencillez, con la cual se concilia perfectamente la suprema elegancia de la línea, que no exige adornos suplementarios, costosos, inútiles y que con frecuencia comprometen la belleza severa, que debe caracterizar esos edificios.

Esa sencillez imperativamente reclamada en la escuela pública, no lo es solamente por una razón de estética, lo es porque en nuestros países nuevos, esa escuela, debe ser el vivero de los futuros ciudadanos de una sincera democracia, en donde empiezan a comprender en el estudio y a sentir en el ambiente los efectos saludables y tónicos de la igualdad civil que consiste en tratar a todos por igual, sean cuales fueren sus recursos, sin más diferencias que las que establecen la inteligencia y la virtud.

Las escuelas palacios son argumentos tangibles de las fatales desigualdades sociales que renuevan en ellos en cuadro abrumador de las desemejanzas entre el que tiene y el que no tiene.

Es inútil cuando menos evocar gérmenes de envidia en el niño que habita un tugurio hacia el que habita una mansión señorial, y si es imposible en absoluto evitar a la infancia que se educa ese cuadro de las desigualdades dolorosas que el desarrollo de la vida revela a cada instante, al menos la escuela debe ofrecerle el espectáculo sereno de una igualdad verdadera en el trato que allí recibe, y más fácil de producirse en un ambiente luminosos y aireado en el cual el amor de la vida se impone con sus intensidades creadoras.

[...] Las consideraciones precedentes me obligan a insistir en la necesidad de crear la sección de Arquitectura Escolar, como el único medio de solucionar rápidamente en nuestro país, el problema de la edificación escolar, pero esa Sección deber ser exclusivamente de la Instrucción primaria, independiente de toda otra corporación científica y sin otros superior que el Ministerio de industrias,... (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, 1907, pp. 430- 432. Destacados míos)

En las *Memorias* de los años 1911 a 1914, Pérez vuelve con los documentos, discursos argumentales para seguir fundando a través de dispositivos una mega, súper novela que abarcase la nacionalidad toda, hasta instaurarse y generar efectos como pacto social y como mito político, generar las «condiciones de posibilidad» de esos ideales del Uruguay, en su entramado imaginario-simbólico y real, incluyendo un núcleo de lo Real como aquello que retornaría siempre al mismo lugar.

Analicemos algunos tramos de las *Memorias* y *Anales* citados, en la Sección I, correspondiente a «La sección de Arquitectura»:

La permanencia durante un período más o menos largo al frente de un organismo administrativo, da, hasta cierto punto, un doble conocimiento de las necesidades internas de ese organismo, y de las circunstancias exteriores que se oponen o retardan la satisfacción de esas necesidades. No conozco más que un medio para vencer todos los obstáculos de u otra clase que se oponen a la satisfacción de una necesidad realmente sentida, y es este la perseverancia constante, permanente, abroquelada conta las burlas y los fracasos, (...) animada por el convencimiento inquebrantable de que el

éxito deseado lo alcanzará alguna vez, si no hoy, mañana o el otro día, (...)

[...] cuanto más acentuado sea el fracaso de la gestión continuada, más se impone, como indispensable, esa constancia vence hasta lo humanamente invencible (Pérez, Anales de Instrucción Primaria, 1911-1914, pp. 168-177, Destacados míos.).

Sigue avanzando en sus argumentos y alegatos, esgrimiendo razones de muy variada índole, como muestra elocuentemente este documento que estamos analizando, en este pasaje: «Respecto al estilo, esto se relaciona fundamentalmente con una trascendental cuestión del arte de grandes proyecciones de porvenir; respecto de los materiales empleados, hay una altísima cuestión de higiene social». Continúa Pérez alegando:

En efecto; los edificios escolares deben tener por su misión una cierta grandiosidad serena que solo se obtiene en las grandes construcciones, por la sencillez armoniosa de los estilos clásicos, en que la elegancia suprema resultante de la acertada combinación de las grandes líneas que caracterizan la construcción; pero que jamás es la consecuencia de adornos más o menos apropiados, adoptados con profusión.

La escuela sencilla y elegante, constituye el patrón permanente a que el **alma del alumno** que a ella concurre, **asocia sus primeras emociones artísticas surgidas de esa escuela, que el bella, que es suya**, y que desde entonces queda a su ser como la unidad comparativa para juzgar y apreciar otras bellezas. Debe cuidarse, pues, esa impresión germinal de belleza, (...) para ello debe luchar por conseguir que esa escuela, (...) sea un **símbolo lo más perfecto posible** de ese buen gusto eterno que **constituye un canon invariable y permanente de corrección y de belleza impecables**.

[...] los materiales en ella empleados, (...) es decir en su relación con el estilo de la construcción, con su costo, y en sus **derivaciones morales y educativas**. [...] a sus derivaciones morales, debemos tener presente que la escuela pública acoge sin distinciones a todos los niños de la República, sea cual fuere la fortuna o la

posición social de sus padres, y que en el mismo local se reúnen fraternalmente el hijo del obrero y el del capitalista, aquél a quien todo le sobra y aquel a quien todo le falta, y **en esa reunión de todos los elementos sociales amparados por un ambiente de ingenua, de infantil confraternidad**, es, sin duda, el aspecto más simpático y atrayente de nuestra escuela popular, en cuyo seno es realmente sincera y posible la igualdad entre los alumnos, donde se echan las bases de una solidaridad generosa y grande, donde se cultivan **gérmenes verdaderos de la noble democracia fecunda** (Pérez, Anales de Instrucción Primaria, 1911-1914, pp. 168-177, Destacados míos).

Puede observarse con qué detenimiento y detalle Pérez pensaba y argumentaba sobre cómo tenían que ser las construcciones escolares, pero:

...sin lujos excesivos, coopera al propósito de asegurar un sitio neutral a la lucha de intereses, o al choque de pasiones, ofreciendo un campo propicio a las emociones sanas y a las expansiones generosas, en cambio, conspira contra él un edificio en el que prodigan las manifestaciones de un lujo irritante, que humilla al que nada tiene y que al deprimirlo comparando su situación con aquel a quien todo sobra, genera en su alma una herida por el infortunio, esas bajas pasiones anónimas que se desarrollan en la sombra, que se robustecen en el misterio, que preparan las antesalas del delito o el delito mismo, y que son acaso el germen primero de esos estallidos que explotan con singular lujo de violencias en algunas de esas grandes reivindicaciones populares, cuyas simientes perdidas en las lejanías de la historia, se desvanecen para nuestro estudio o nuestra observación (pp. 192-193).

Cuerpo Médico Escolar e Higiene Escolar

Analizaré ahora una conferencia que fuera leída por Abel Pérez en el Ateneo de Montevideo, el 17 de junio de 1907, publicada en la Memoria correspondiente al año 1907, Tomo I, en que vuelve a argumentar en lo que refiere a la higiene escolar, proponiendo la creación del «Cuerpo Médico Escolar», una vez más, considerándolo uno de los factores decisivos en el avance de la instrucción primaria. El Inspector venía proponiendo

su concreción, a través de conferencias y documentos, desde las Memorias de la Inspección Nacional de los años 1904-1905, y según data allí fuera finalmente aprobado en 1906, siendo compuesto por cinco médicos y dos practicantes, colmando lo que él entendía como una gran necesidad de la educación común.

La higiene escolar en estos documentos se refiere a dos aspectos: 1) a los locales escolares, por lo que se encuentra directamente vinculado con el documento que analizamos anteriormente, e incluye el edificio, el mobiliario y los materiales de enseñanza en general, como los textos, y 2) a los escolares, al alumnado mismo, considerado en su conjunto o aisladamente como vehículos de contagio y transmisión.

Respecto a los locales escolares, en el punto anterior los analizamos como dispositivos, y Pérez en este documento relaciona al arquitecto con el higienista escolar; ambos a su vez, buscarán a los maestros y psicólogos, para realizar una obra de «verdadera y sana belleza», haciendo nuevamente hincapié en que no debe incurriarse:

...jamás en la profusión lujosa de los detalles, que puede evocar en los niños infortunados, al comparar esos locales lujosos con sus viviendas desamparadas, **los primeros aullidos de la envidia que engendra en un principio el odio, y más tarde la venganza iracunda y bravía**» (Pérez, Anales de Instrucción Primaria, 1907, p. 450, Destacados míos.).

Respecto al mobiliario, señala el acierto de graduar el tamaño de los bancos que «...responde a los mismos principios higiénicos que tutelan el desarrollo del niño en las etapas sucesivas de su instrucción escolar» (p. 451.). Anteriormente todos poseían el mismo tamaño por lo que el alumno se veía «...obligado a mantener posturas torturadas que, prolongadas, deformaban su cuerpo, perturbaban su desarrollo, y originaban desviaciones, a veces gravísimas como la de la columna vertebral, que comprometían para siempre su salud y su acción ulterior de hombre y de ciudadano» (p. 451). Asimismo, se determinaba con una gran fineza el material didáctico en todo lo que fuese posible.

El aspecto central del higienismo y del cuerpo médico en especial era la salud física y mental de los niños escolares, por lo que «Su vigilancia constante debe referirse a estos diversos aspectos...» (p. 452).

Continúa luego Pérez, expresando que:

1° El alumno vehículo de enfermedades infecto- contagiosas, aunque él pueda estar sano en realidad.

2° El alumno enfermo de dolencia infecto-contagiosa, agente de propagación del mal que sufre.

3° El alumno que, sin estar ostensiblemente enfermo, lleva en sí el germen de todas las dolencias, en su organismo, símbolo de todas las miserias orgánicas y fisiológicas.

4° El alumno que tiene alguna anormalidad mental no perceptible a primera vista, y que solo se exterioriza para la mirada investigadora de un facultativo inteligente (1903, pp. 452-453).

Analizaremos este último punto como causa de preocupación del higienismo escolar, relacionado con la presente tesis, en lo que hace a la dimensión subjetiva, singular, de aquel, de aquellos niños aquejados de «...alguna anormalidad mental, no perceptible a primera vista, y que solo se exterioriza para la mirada investigadora de un facultativo inteligente» (p. 458). Es realmente interesante como Pérez retoma esta preocupación temprana dentro del discurso fundacional, expresando:

Las anormalidades mentales constituyen aun para los grandes médicos que no han hecho un estudio especial y concienzudo, dolencias difíciles de diagnosticar y que reclaman, cuando menos reiterados y frecuentes exámenes, una preparación excepcional y una abnegación casi sobrehumana.

Ellas existen, sin embargo, y su existencia reclama **una atención especial**, desde que de ellas **derivan procedimientos distintos de instrucción, si es que ésta ha de ser eficaz** (p. 458. Destacados míos.).

Pérez entiende que al médico su formación le será insuficiente, por ser general, inespecífica y no relacionada necesariamente con la infancia, la niñez, por lo que entiende debe ser aquel que tenga conocimiento y formación profunda en psicología de las dolencias de la infancia; dice: «En una palabra, la misión del médico, en este caso es la más difícil, la más compleja, pero también la más meritoria y la más trascendental» (1903, p. 458). Se requerirá:

...una pasión verdadera para estos estudios y estas investigaciones, bastante poderosa para encontrar en sus soluciones y sus triunfos, compensaciones íntimas que reemplacen las materiales y legítimas que en otros trabajos encuentran fácilmente, pero que no hallará en la escuela (p. 458).

Su acción, como médico psicólogo, tiene los caracteres de un verdadero apostolado, y su triunfo en las investigaciones que serán su

objeto, representa la solución más halagadora en esta época de nerviosismos tan generalizados que comprometen seriamente en desarrollo normal de los pueblos, al atacar fundamentalmente sus energías y hacerlos inútiles para la acción ennoblecedora del presente, que reclama como nunca la perseverancia inquebrantable y serena, fruto solo de los grandes caracteres (pp. 458-459).

El psicoanálisis aporta como pilar de su Metapsicología el lugar de la infancia y las primeras y tempranas vivencias, experiencias psíquicas como base fundamental de las estructuras futuras, cuidar y quizá dar una nueva y certera chance, una oportunidad a aquellos niños que nacen en condiciones sociales estructuralmente desiguales, que no contemplan las mínimas necesidades, generando una violencia social estructural, mucho antes de que el niño llegue «obligatoriamente» a la escuela. Antes de ello, se han vivido, vivenciado, una serie insustituible y a veces muy difícilmente reparable de experiencias dolorosas, más que satisfactorias y placenteras, que son las que producen y generan los procesos de pensamiento y simbolización, y han dejado marcas imaginarias, reales y simbólicas de desgarramiento del tejido psíquico, subjetivo, intersubjetivo, transubjetivo, singular, grupal, institucional, político-social.

De Abel Pérez, considerado como portavoz privilegiado en este análisis histórico-documental y discursivo, tomaremos sus «formaciones discursivas» como plenas de sentido, en un análisis retroactivo que las resignifique. Él dice:

Hay dos elementos irremplazables para consagrar la tranquilidad de los pueblos, garantizando sólidamente el orden y como consecuencia lógica, su progreso.

Esos elementos son. El bienestar individual y la salud dentro de cada hogar; los mismos elementos colectivos, dentro de cada pueblo.

Los pueblos sanos son fuertes, son activos y cumplen su misión sin debilidades, alcanzando con mayor facilidad su bienestar, que es en resumen uno de los grandes ideales humanos.

Si la igualdad civil y política puede ser una verdad en los pueblos sinceramente democráticos, no lo es y no lo será jamás, acaso, la igualdad económica.

Bajo este aspecto, existen y existirán siempre, grandes desigualdades sociales, que conviene atenuar, no solo en nombre

de un elevado humanitarismo, sino también y antes que todo, en nombre de un interés común bien entendido.

[...] Caben, entre los objetos de esta cooperación, la salud de los niños, y ante todo, de los niños desvalidos ó infortunados.

[...] La prescripción es esa; pero el Estado no puede, sino en parte, acudir á esa necesidad y siempre parcialmente (1903, pp. 467-468, destacados míos).

Analizaré dentro de la trinidad de obligatoriedad, gratuidad y laicidad sobre todo esta última, que es la que propongo como eslabón de la metanovela, el receptáculo de mayores fantasías sociales, fundacionales, repetitivas, de las que no ha sido posible salirse y desmotar el discurso fundacional, como fuente identificatoria del arcón, tesoro y molino de representaciones identificatorias, míticas e idealizadas, en todas las dimensiones que hemos mencionado y abarcado.

La vida del magisterio, cuando es interpretada con esa elevación frecuente que lleva sin desmayos á la abnegación y al sacrificio, absorbe en pocos años las más robustas y hermosas energías, tanto más prontamente, cuanto que le faltan, las compensaciones de diverso orden, que contemplan con eficacia las múltiples aspiraciones ó necesidades humanas.

[...] En los horizontes de la patria ha surgido de pronto, tras largo y doloroso olvido, algo así como una risueña claridad de aurora para la escuela primaria, templo bendito de esas encantadoras legiones de crisálidas humanas.

Parece que hay un noble empeño en rescatar los años perdidos, para dar á **la santa causa un ideal nuevo, el de los rumbos ciertos y de los progresos positivos.**

¡Salve ese renacimiento generoso de la obra de Varela que resonará como un himno en su tumba respetada! (pp. 469-470. Destacados míos.)

5.1.1. Formación histórica- discursiva central: la laicidad

¿Cómo pudo «el principio de laicidad» contribuir con las resistencias, con el impasse, volverse una fuerza obstaculizante de la reforma del Sistema Educativo del 2005 al 2015?

Dentro de los documentos analizados, tempranamente en el articulado de la legislación escolar, ya aparece la inquietud por la enseñanza de religión como materia obligatoria en la instrucción primaria; definición que trae aparejadas una serie de dificultades, entre las que se destacan cuánto y cómo limita la asistencia obligatoria, ya que interviene y afecta la conciencia de las familias del niño y su libre determinación religiosa, a la vez de los profundos inconvenientes respecto a la formación de los maestros, o de quienes la impartían.

Pérez, abogado y político del partido colorado, católico, remata el documento, con el que abre el segundo tomo de los *Anales* de 1904, de la siguiente manera:

Abrazados como los viejos luchadores á la cruz de Cristo, dominados por una noble é infinita abnegación, sembrar el camino de nuestras luchas con nuestros pequeños provechos personales, para abrazar con fe incontrastable, con abnegación, con amor infinito, la enseñanza redentora de los nobles progresos, el nimbo de luz de los eternos ideales (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, 1904, p. 10).

Yáñez (1988) trabaja en profundidad los nexos entre democracia y laicidad, considerando esto en base a tres ejes: el de la religión-laicidad, luego el del reclutamiento político-laicidad y por último, el de componentes científicos-conciencia de consecuencias sociales como ingredientes de la laicidad (p. 61). El principio de laicidad se distribuye entre aspectos político-partidarios, religiosos, éticos y científicos, por lo cual ha extendido y extremado, casi al absurdo, la «neutralidad laica» o la laicidad neutra del magisterio.

Considerando el eje clásico, Varela (1964) expresa:

La escuela no se propone enrolar a los niños en este o aquel de los partidos, sino que les da los conocimientos necesarios para juzgar por sí, y alistarse voluntariamente en las filas que conceptúen defensoras de lo justo, de lo bueno (pp. 98-99).

Respecto al segundo eje, el propio Varela expresaba:

No basta absolutamente el conocimiento teórico, puesto que no se trata de formar políticos y economistas para cualquier parte del mundo, sino de habilitar a los futuros ciudadanos orientales con los conocimientos necesarios para dar un voto, una opinión, y ejercer una influencia consciente respecto a todas las cuestiones políticas, financieras, económicas y sociales de su país; ya que todas han de afectarlo directa o indirectamente, y ya que en la solución de todo problema que a la vida nacional se refiere, el ciudadano puede y debe tomar parte activa (Varela, 1964, p. 21).

La complejidad del entramado puede ser analizado a través de formaciones discursivas e históricas en torno a la laicidad; la laicidad como una resultante útil, maleable, y muy plástica, con gran capacidad adaptativa y versatilidad asimiladora, la laicidad es muy «laica» a la hora de ofrecerse como receptáculo de varias líneas ideológicas, es un importante nucleamiento fantasmático; es asimismo un reservorio imaginario, un gran compromiso paradójico, por cuanto desde la posición y función del maestro hay que formar sujetos pensantes, votantes para una fuerte democracia, pero no que piensen y menos aún voten como los y las maestras, sino que estos deben permanecer neutros, y anónimas sus causas político-partidarias.

Es a través de conceptos psicoanalíticos que podríamos analizar para entender la laicidad del vínculo niño-maestro, como unidad mínima de análisis.

1 La idea de la fuerza de control, civilizatoria y educativa, es que el niño se identifique con el poder de ser habilitado por instrucción, a pensar, no con los contenidos del pensamiento del maestro o de la maestra y menos aún con el contenido manifiesto de la postura ideológica-política-partidaria del docente.

2 Refuerza a la vez la complementariedad de República Oriental del Uruguay nacida de la neutralidad y la educación del pueblo laica; ramillete de fantasías fundacionales como país neutral de todos y a todo, y un estado que brinda y exige posiciones y funciones públicas que se identifiquen con ambas, la de los docentes en primer término ubicados tempranamente en el núcleo de la neutralidad y laicidad, muchas veces en el ojo de la tormenta, bajo sospecha de violarlas.

La identificación es y tiene que ser con la función habilitante a pensar-votar; hacia ahí deberán ser dirigidas las fuerzas de los ideales de la laicidad.

En los tiempos de la fundación era exigencia entre divisas, no se debía hacer proselitismo ni clientelismo desde los puestos públicos; en los actuales lo exigen e invocan los partidos fundacionales respecto al Frente Amplio, abonando la hipótesis de

indagación, ¿cuánto peso fantasmático resistencial pudo haber tenido esa interpelación respecto a la trasgresión de ese principio ideal de laicidad de los partidos fundacionales, Blanco y Colorado, a la profunda transformación educativa propuesta, comenzada a ser implementada, pero detenida, en su caída en *impasse*?

Varela como columnista del periódico *La Paz* escribía el 12/5/1875:

Para juzgar el caudillaje no se aprecian las proclamas con que alucinan a los incautos; para juzgar a los partidos tradicionales no tenemos por qué apreciar los trabajos literarios de sus publicistas o los documentos literarios de sus hombres de estado. No, para juzgar al caudillaje, como a los partidos tradicionales, lo que necesitamos apreciar son los hechos, lo que nos lleva al conocimiento de la verdad son las consecuencias de que esos hechos se deducen. ¿Y qué nos dicen éstos? Que por grande que haya sido la diferencia del partido colorado y del partido blanco cuando se formaban, [...] esa diferencia ha desaparecido hoy con la causa que la produjo. [...] No se violan impunemente las leyes que rigen al mundo moral, como al mundo físico, y **los partidos tradicionales violan la ley del progreso y la ley de la democracia** al pretender conservar aún hoy su antagonismo. [...] y como merecido castigo se desvirtúan y **al desvirtuarse se identifican**. ¿Dónde está la diferencia de las ideas que proclaman los dos partidos, desde que dejaron de tener una lógica razón de ser, y más aún, dónde está la diferencia de los hechos que practican? (Varela, 1875, Diario La Paz. 12 de mayo de 1875. Destacados son míos.).

¿Cuánto y cómo la educación popular, la del pueblo, seculariza la formación religiosa en la escuelas? Pero en cierta medida se hace cargo, receptiva, y portará la transferencia de la que se habrá objeto, nuevo destino de mitificación; «el poder divino» de carácter religioso cede a favor de lo terrenal, lo público, se desacraliza la iglesia, el templo, y se sacralizaría la educación, la escuela. Se produciría una sacralización de los sustitutos terrenales de lo divino.

Todorov (2014), respecto al espíritu de la Ilustración, dice que: «En todos los casos se ha consumado la separación de los ámbitos teológico y político, y en adelante este último se organizará en función de sus propios criterios» (p.15). Cita a De Condorcet cuando expresó que la presencia de la religión oficial impedía que el «poder temporal» se convirtiese en religión, advirtiendo que a partir del momento en que es el poder el

que dice al pueblo lo que hay que creer, nos encontramos con una «especie de religión política», apenas preferible a la anterior, agrega.

Todorov señala que sería la primera vez que se utiliza la expresión «religión política». Remata Todorov manifestando: «En el fondo el contenido concreto del **nuevo dogma** importa poco» (2014, p. 61). Lo importante, siguiendo a De Condorcet, es la nueva «plenitud de poder», dado que el poder temporal impone también las creencias que le convienen.

Si controla la escuela, convierte la formación, que debería proporcionar la liberación, en herramienta de una sumisión más completa. Presenta como dogmas inmutables, o peor, como verdades científicas las últimas decisiones políticas. Considera que la religión política podrá **vigilar y orientar** directamente todo (Todorov, 2014, pp. 61-63. Destacados míos).

Foucault (2006) en *Vigilar y castigar* vuelve sobre el «panoptismo», basado en la arquitectura que Bentham formulara en 1791⁹. El *Panopticon* es un dispositivo, una máquina de dissociar el par ver-ser visto, porque el sujeto vigilado, es totalmente visto, sin ver jamás, al revés que en la torre del poder, en que se ve todo sin ser visto jamás. El psicoanálisis coloca además otro dispositivo, una instancia de ideales, vigilante, internalizada, ubicada en el interior del sujeto; es la conciencia moral freudiana, el superyó. «El Panóptico es una máquina maravillosa que, a partir de los deseos más diferentes, fabrica efectos homogéneos de poder. Una sujeción real nace mecánicamente de una relación ficticia» (Foucault, 2006, p. 206).

El poder externo aligera su peso físico tendiendo a no ser corpóreo, cuanto más se acerque a esa frontera, más firmes, constantes, profundos y adquiridos, de modo que así serán sus efectos, la perenne victoria que se anticipa, juega vigilando, controlando y castigando desde el interior del sujeto.

Foucault (2006) dirá que «...el Panóptico, también, permite establecer las diferencias, al observar a varios sujetos a la vez, por ejemplo en las escuelas a los niños en el

⁹ Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. [...] Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible (Foucault, 2006, p. 203).

aula, (...) notar los hechos singulares (sin que exista imitación o copia), localizar las aptitudes, y en relación con una evolución normal, distinguir lo que es "pereza y terquedad" de lo que es "imbecilidad incurable"» (p. 207). Agregaré que el panoptismo es una nueva «anatomía política» cuyo objetivo serán las relaciones con la disciplina, proyectándose hacia una institución intersubjetiva disciplinaria perfecta, a la vez que desencierra a las disciplinas permitiéndoles funcionar de forma polivalente en el cuerpo social entero. Se podría, asimismo, construir una panóptica sociedad transubjetiva disciplinaria perfecta.

Recordemos que Varela fue traductor de los libros de pedagogía y didáctica de las lecciones sobre objetos de Calkins, así como organizaba la divulgación y lectura de los textos de Baldwin, referidos a la niñez, los edificios escolares, el rol de la religión y de los castigos en la formación de los educandos, para que pudieran ser utilizados por los maestros en las escuelas. Analizando una de las múltiples ediciones de un libro de este último, en el capítulo referido al diseño arquitectónico Panóptico, Baldwin (1885) en la edición de su *Dirección de Escuelas* cita los «Principios de Bentham relativos al castigo», de los que mencionaré: «El castigo impuesto por un delito debe exceder a la aparente ventaja de cometerlo». Otro de los principios reza así: «Debe tomarse en consideración la sensibilidad del delincuente, con referencia a su edad, sexo, posición social y estado de salud» (pp. 168-169). El argumento del autor en este capítulo 4, «Principios relativos a los castigos expresa que la disciplina es instrucción, que aquel al ocasionar intencionalmente un padecimiento moral o físico al que delinque, será utilizada como (...) fuerza intermediaria empleada para estimular la conciencia» (Baldwin, 1885, p. 168). «El castigo ha de ser correctivo, y nunca debe revelar Espíritu de venganza. (...) debe ser consecuencia Natural de la culpa» (p. 168). Esgrime también que: «La severidad indebida crea simpatías en favor del culpable, y todo asomo de crueldad tiene que evitarse» (p. 169).

El argumento de la **objetividad** en la instrucción, formación y enseñanza pública, —tan vinculada en el discurso fundador de la educación en el Uruguay, al principio de **laicidad**, y en la fundación de la Nación con el de **neutralidad**—, se despliega en los libros de Baldwin y de Calkins (1903), se encuentra destinado a la lección de objetos, o de cosas.

Freud en *En torno a una cosmovisión* expresa la necesidad de la condición humana de buscar crearla como «...una construcción intelectual que soluciona de manera unitaria todos los problemas de nuestra existencia a partir de una hipótesis suprema; dentro de ella ninguna cuestión permanece abierta y todo lo que recaba nuestro interés halla su lugar preciso» (Freud, (1979 [1933], p. 146). La *meta* que Freud propone es que le

respondan preguntas que le interpelan y angustian, movilizando temores frente al desvalimiento infantil de lo primario, originario, finalmente humano. En este texto vincula al Padre de la religión, con el del niño, en su novela familiar, transfiriéndoles los poderes protectores. Algo así ha ocurrido con el poder de lo religioso a la laicidad como política pública. Expresa también:

Los problemas desenvueltos a partir del sentimiento inconsciente de culpa, sus nexos con la moral, la pedagogía, la criminalidad y el desamparo social, constituyen hoy el campo de trabajo predilecto de los psicoanalistas. Por un lugar inesperado hemos irrumpido en la plaza pública desde el mundo psíquico subterráneo (Freud, (1979 [1933], p. 102).

Foucault (2006) considera que la escuela:

...pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez (...) más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar» (p. 191).

Continúa: «Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela «examinatoria» ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia» (p. 191).

La examinación como técnica produce un estado perenne de vigilancia, pero más aún de «objetivación», no solo de la experiencia, sino que al no ejercer un sostenido reconocimiento del sujeto este pasa a ser «objetivado», cada vez, con cada prueba o examen.

Vemos una cadena como lazo social de significación en la metanovela: neutralidad como origen nacional, laicidad como el mejor Estado y la objetivación de los sujetos, tendríamos un *metasentido* atravesando y generando un lazo discursivo en las dimensiones social, institucional y subjetivo. Como expresa Porge (2007) «...estaríamos ante enunciados *metanarrativos*» (p. 19).

Poulat (2012) destaca que ha tenido un lugar político medular, en países «...tan diversos como Alemania, Uruguay, México» (p. 9).

Uruguay citado como país, fenómeno paradigmático en lo que hace a la laicidad de la escuela pública, más aún respecto a cómo se condujo con fluidez la temprana separación de la Iglesia del Estado, lo que no sucedió en Francia sino hasta 1946, es decir muchos años después, cuando se declara «constitucionalmente» laica, ya finalizada la

Segunda Guerra Mundial, siendo precedida de leyes parciales como en 1905, «...sobre la separación de las Iglesias del Estado» (Poulat, 2012, p. 25). Francia no inventó la laicidad pero sí el término en 1870, que surge como neologismo para explicar el fenómeno de transición, inexorable e irreversible, de un régimen de cristiandad a uno de laicidad.

Fue siendo abonado el efecto de la construcción de una «religión civil», como lo concibió Rousseau, quien «...cree que **todo progreso supone inevitablemente la regresión en otro ámbito**. Su *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres* (1755) está lleno de formulaciones de este tipo» (Todorov, 2014, p. 22. Destacados míos.) Conocidas son varias de sus concepciones de este tipo: «Los diferentes azares [...] han podido perfeccionar la razón humana deteriorando la especie, hacer a un ser malvado haciéndolo sociable» (p. 22).

En *Nuestra laicidad pública* Poulat, (2012) propone que hubiera surgido como «resultado de una sabiduría política y de un sutil equilibrio que no obliga a nadie a sacrificar sus principios, pero que propone a todos un nuevo arte de vivir juntos» (p. 25). Laicidad que se fue construyendo históricamente a través de varias fuentes, influencias mutuas e intercambios ideológicos transcontinentales, y que en los tiempos de la Nación naciente, tuvo profundos efectos metanarrativos.

Podríamos seguir líneas de investigación que correlacionan discursivamente la nacionalidad en torno **Orientalidad**, en función de lo planteado anteriormente:

Especialmente útil para analizar la construcción discursiva de la primera representación social de lo uruguayo en el momento de la refundación moderna del Estado, el enfoque constructivista da cuenta de la funcionalidad política de la orientalidad, una creación ideológica de signo etnocultural, producida y legitimada como fórmula nacional a través de los mecanismos estatales de reproducción social (González, 2001, p. 13).

Continúa la autora:

Pero estas reflexiones no pueden plantearse, en este contexto, más que como pistas para nuevas investigaciones y nuevos debates en un planteamiento que pretende ser el inicio de una línea de estudios sistemáticos sobre la «cuestión nacional» uruguaya. Aunque el análisis de la orientalidad, como el primer discurso histórico intencionalmente diseñado y presentado con sentido nacional, busca situarse en la perspectiva del largo plazo, la reconstrucción de la

historia de la pregunta por la identidad no pretende trascender la exposición descriptiva de las instancias críticas más interesantes del debate sobre la autoidentificación nacional (González, 2001. p. 14).

Avisos de alerta de que los cambios debían darse:

- 1964- Marcha
- 2005- Informe
- 2013-14 Informe de Caetano

Debate educativo:

-Surgimiento: organización, objetivos, conclusión.

-Entrevista a Jorge Brovetto y José Mujica.

-Mitificación del Sistema Educativo y sus personajes, héroes.

-Reformar, transformar se empalmaría con procesos de desmitificación.

Brovetto (1994) desarrolla elementos para comprender la crisis del sistema educativo en el contexto mundial; por un lado, el efecto del vertiginoso aumento del conocimiento que va determinando una acumulación, así como la creciente demanda —por parte de muchos sujetos de amplios extractos sociales, de zonas urbanas y capitales, pero más aún zonas suburbanas, periféricas y alejadas—, de tener acceso a la educación, dada la rejerarquización de los estudios como herramienta para el crecimiento personal y como forma de plasmar aspiraciones; por otro lado, la insistente prédica política de los gobiernos liberarles de las últimas décadas del siglo XX con la demanda de disminuir el tamaño y costo de Estado, retirando su participación en áreas sociales claves como es el campo de la educación, tradicionalmente aceptadas como de su incumbencia. La confluencia de estos factores ha generado una grave crisis que afecta al sistema educativo nacional.

Los primeros factores, la acumulación y el cambio explosivo del conocimiento, más el incremento de la demanda social, produjo una tendencia expansiva sostenida del sistema educativo en su conjunto, con el correlativo aumento del esfuerzo económico de la sociedad para solventarla, entrando en franco conflicto con las medidas derivadas de políticas de reducción del gasto del Estado y el retiro de su participación en servicios y funciones que históricamente había aceptado como propias. Desencuentro que habría sumido al sistema educativo en una profunda crisis.

Algunas de las propuestas que proponían una transformación mediante una «modernización» del Estado apuntaron a la participación de capitales privados, al arancelamiento de instituciones públicas a través de matrículas, y a la limitación del ingreso por fijación de cupos u otros mecanismos de regulación del acceso, lo que sin duda aligeraría el costo, con el aporte de dinero de actores de origen privado, tanto en el ejercicio de la función como del financiamiento.

Brovetto interroga si estas mediadas de cambio entrañan una verdadera modernización del modelo y sistema educativo imperante, y en esa suposición de que así fuera, si se orientan aacompararlo con las necesidades y condiciones sociales, así como con las nuevas exigencias que plantean con el creciente desarrollo de conocimientos diversificados y específicos a la vez, o si, por el contrario, resultan solo un puñado de retoques que aspiran a preservar las desigualdades estructurales manteniendo lo tradicional, anterior y en crisis. Cabe preguntarse si ese camino de transformación y cambio liberal no terminaría alterando la excelencia, la pertenencia y la tendencia a la equidad en sentido general del sistema educativo uruguayo. Se basa en informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en especial el de 1992 sobre desarrollo humano, que sugiere que los países en desarrollo «...deben trascender las preocupaciones básicas de la supervivencia humana e invertir fuertemente en todos los niveles de formación de capital humano...» (Brovetto, 1994, p. 8)

El futuro primer ministro de Educación y Cultura —del primer gobierno con un programa de «izquierda», cuyo presidente fue el Dr. Tabaré Vázquez, gobierno del Frente Amplio-Encuentro Progresista— toma muy en consideración dichos informes, y sobre todo el principio —que también establece el referido Informe de 1992—, de que «...democratizar el conocimiento equivale a democratizar el poder...» (p. 8), por lo que pasa a ser un objetivo de prioridad para nuestro país, y fundamentalmente para la Universidad de la República, comenzando un nuevo siglo y milenio, concluye.

Brovetto sostiene, asimismo, que la democratización tiene que darse en relación con la participación popular en el intercambio, en las discusiones más generales, extendidas y participativas de los uruguayos en torno al lugar y la función de la educación en y para el Uruguay. Es así como a poco de asumir su cargo, de poner en marcha el Programa de gobierno del poder Ejecutivo del 2005 al 2010, el ministro convoca a un gran Debate Educativo (DE), formalizando una amplia, numerosa y generosa Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE).

Brovetto considera un primer tiempo del DE, como paso previo a las reformas legales, que pasarían luego de que finalizaran, por parte del Poder Legislativo, los avances

en la reforma educativa con el apoyo popular y específico, por la propia implicación participativa en las asambleas, así como la «resistencia al cambio». Cito:

Construir un nuevo modelo viable de universidad exige la realización de una suma de cambios que deben ser comprendidos y compartidos en su significado y en sus propósitos por los distintos sectores involucrados.

La «**resistencia al cambio**», repetidamente invocada cuando se rechazan determinadas transformaciones, puede no significar sino una oposición lúcida y honesta a «esos» cambios.

Por el contrario, una propuesta transformadora viable es aquella que logra calar hondo en la sociedad, porque responde a profundas demandas o carencias, y por lo tanto concita voluntades que con naturalidad despejan el camino (Brovetto, 1994, p. 9).

En la entrevista que mantuvimos con Brovetto en 2016, con motivo de esta indagación, él se mostró muy abierto, reflexivo y asombrado respecto al volumen, a la magnitud del monto que las resistencias al cambio terminaron levantando en todos los partidos y actores políticos y sociales. Hubo coincidencia en la profunda interpelación que las resistencias a las transformaciones ocasionaron a él como impulsor desde los inicios del DE y a mí como investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y como miembro de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) que motivan la presente tesis. ¿Qué pasó que no se pudo avanzar demasiado, ni como se hubiese deseado, en las transformaciones del Sistema Nacional de Educación Pública?

Considerando el tercer nivel educativo del SNEP, Brovetto desarrolla en la publicación mencionada tres valores básicos: excelencia, pertinencia y equidad, y cómo lograr un equilibrio dinámico entre los tres. Pondera la excelencia como: «...base incuestionable de la creación científica, tanto que resulta imposible imaginar a esta última desprovista del más alto nivel de rigor. La creación científica o es buena o no es» (2016, p. 11). La educación, la Universidad, pertenecen a la sociedad, a cuyas demandas deben responder, por lo que: «...la pertinencia no representa meramente una respuesta pasiva, una actitud receptiva y una réplica mecánica a las demandas» (p. 11). Continúa «...si se redujera a una expresión instrumental, dejaría de cumplir la **primordial función crítica y transformadora de la realidad** -inherente al conocimiento- y dejaría de generar, desde la oferta creativa y educativa, nuevas y diversas demandas sociales» (M. Filgueira, 2016, p. 11. Destacados míos). Por último, respecto a la equidad como vocación universitaria, señala que: «...encarna una preocupación de profundas raíces en la

historia de la universidad latinoamericana. En una sociedad democrática, la universidad pública debe abrir por igual sus posibilidades de acceso al conocimiento a todos aquellos que hayan cumplido satisfactoriamente las etapas previas. Esto abarca no solo el ingreso sino también otros fenómenos capitales como la permanencia de los estudiantes, efecto que tendría que estar ligado solamente a su rendimiento escolar, y no a sus posibilidades económicas» (pp. 11-12).

Vemos repicar en las manifestaciones y concepciones profundas de Brovetto el «espíritu de época» de los tiempos fundacionales, realizando un trabajo de sostén representacional fantasmático del discurso educativo, como fundador de discursividad y generador de lazo social.

Brovetto expresa que «Estos tres valores básicos de la universidad están normalmente en **conflicto dinámico**. Del equilibrio o desequilibrio que observen, el predominio que alguno de ellos ejerza sobre los otros, emana el modelo que se construye en cada caso» (p. 12). En el centro del triángulo de correspondencias, él ubica la eficiencia social «...a este modelo que balancea ecuánimemente los tres valores corresponde la máxima eficiencia social...» (M. Filgueira, 2016, p. 12). Si por ejemplo la excelencia fuese el valor preponderante, «seguramente se tendrá una universidad de buena calidad académica aunque difícilmente dé respuesta a los problemas del entorno social en que se inscribe» (p. 12). Propone, finalmente, con una capacidad anticipatoria y veraz, que gestar una nueva propuesta educativa integrando todos los ciclos, pero ante todo «formar para lo desconocido». A 28 meses de que el SARSCOV2 ingresa al cuerpo humano, en un aparente salto de zoonosis de un animal al hombre, y lo agarra desprevenido y sin defensas, realmente Brovetto tenía la mirada puesta en el horizonte.

«Hemos dicho antes que el mayor desafío que actualmente enfrenta el sistema educativo estriba en ser capaz de adaptarse con agilidad y eficiencia a los cambios, las demandas y las necesidades reales de la sociedad, **formando para lo desconocido**» (p. 39).

Considerando documentos de los últimos 30 años, encontramos varias investigaciones publicadas. Analicemos el *Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*, editada en 2005 en homenaje a Carlos Filgueira, los editores alertan y así lo plasman; fueron advirtiendo la crisis, la necesidad de organizar cambios inminentes, es decir de pensar, planificar y ejecutar una reforma profunda en el sistema educativo. Se encuentran publicados, en un volumen importante, una variedad de datos y cruces de datos de la educación y la enseñanza en su conjunto, y en los subsistemas inicial, primaria, secundaria, que a la vez se subdivide en liceos y en enseñanza técnica.

En la breve reseña histórica propuesta al comienzo, dentro de la primera parte titulada: «Un Sistema Educativo en transformación», plasma que: «Se ha dicho, con razón, que la sociedad uruguaya es hija de la educación» (ANEP-CDC, 2005, p. 31). Documento que le otorga a la educación pública el haber cumplido múltiples funciones en el país, desde integrar socialmente a criollos e inmigrantes «...hasta propiciar la movilidad social de amplios segmentos sociales, y desde dotar de un patrimonio común en términos intelectuales, morales y actitudinales a un conjunto heterogéneo de personas hasta cooperar en la formación cívica de la futura ciudadanía» (p. 31). Señala el informe que «Además, la educación ha sido el sistema estatal de prestaciones sociales más universal, en donde no se perciben estratos, como en cambio se registran en el sistema de salud, como en cambio se registran en el sistema de salud, el sistema de retiros y pensiones, etc.» (p. 31). Lo que no implica, lo aclara el informe, que no haya en la educación una marcada estratificación en materia de logro educativo y aprendizajes; la no estratificación es en la prestación del servicio estatal. Cuánto esta formulación encierra la paradoja, de qué la diferencia en el futuro desempeño de los niños y adolescentes, no está dada a priori en la organización del sistema, pero sí se encontraría en las estratificaciones sociales, con las diferencias estructurales. Entonces la igualdad en la prestación del servicio educativo lo que terminaría produciendo y reproduciendo es la desigualdad, porque recibe a los educandos en iguales condiciones pero no llegan ni cursan en igualdad, por lo que los logros educativos serán distintos, presentando, según los informes estadísticos —de los que cuales se extraerán datos—, resultados generales más bajos, cuanto más bajas son las expectativas respecto al desempeño en términos de enseñanza-aprendizaje, es decir instituciones educativas en «contextos ampliamente desfavorables para el aprendizaje»¹⁰.

Asimismo, este proyecto de largo plazo, diseñado por Varela y sostenido por el Estado: «dio frutos hasta, aproximadamente, mediados de la década del 50, en que la educación, junto con el modelo de acumulación económico y los consensos ciudadanos, **entró en crisis**» (ANEP-CDC, 2005, p. 31, Destacado mío).

¹⁰ El Consejo de Educación Inicial y Primaria atiende a los alumnos matriculados en distintas categorías de escuelas, dependiendo del tipo de educación de que se trate: Para la educación común, los tipos de escuelas son: Escuelas Urbanas Comunes, Escuelas Rurales, Escuelas Aprender, Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Tiempo Extendido, Escuelas de Práctica y Escuelas Habilitadas de Práctica. En el caso de la educación inicial, a las categorías definidas para educación común se suman los Jardines de Infantes. En educación especial se suman las Escuelas de Educación Especial. El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable. Consultado 25/4/22. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>

«La crisis de la educación no provino de una rigidez extrema de la estratificación interna del sistema educativo ni de una selectividad según origen social» (p. 31). «Al contrario, hay pruebas de la permeabilidad interna del sistema educativo uruguayo, que permitió la movilidad intra-ciclos de quienes se integraban al sistema» (C. Filgueira, 1982). Continúa el informe denotando que había indicadores que «...prueban la modalidad «progresiva» que caracterizó al reclutamiento social en la enseñanza, ya que los recién incorporados al sistema alcanzaron en general niveles educativos más altos que los de sus padres» (p. 59). Es de destacar que:

En realidad, a partir de 1955, las principales transformaciones que impactarían eventualmente sobre la capacidad del sistema fueron:

- a) la masificación de la matrícula en los sistemas de educación formal por incorporación de la mujer y difusión de pautas de la capital al interior;
- b) el deterioro de la carrera y salarios docentes;
- c) una estructura curricular humanista de tipo clásico;
- d) la cancelación progresiva de la educación como vehículo de movilidad social ascendente (p. 59).

En el «panorama» publicado en 2005, período en que se inicia nuestra investigación, se resaltó ya entonces que son cuatro las áreas problemáticas que se detectan: A) Fragilidad en la estructura educativa, que al tener que dar cabida a un número creciente de alumnos, presenta déficit en infraestructura edilicia y en recursos humanos titulados. B) Se produce una debilidad creciente en la cultura institucional y un deterioro sistemático en los niveles de remuneración, fisurando la sustentabilidad de la carrera. La formación docente se agrava en la década de los 80 a los 90. C) El tercer problema surge de los currículos humanistas propios del modelo francés, con poco margen para la incorporación de la ciencia y la tecnología en los planes y programas, no permitiendo una orientación inclinada a la salida al mercado laboral, como corolario de la enseñanza secundaria. «En definitiva, predominó una enseñanza teórica, poco actualizada, desconectada...» (C. Filgueira, 1982, p. 32). D) La cuarta área problemática era el adelanto relativo de la extensión del sistema educativo con relación a la estructura ocupacional y a la distribución de ingreso. Asincronías que cristalizan en los 80, asociando la educación a cierta «inutilidad» como factor asociado a la movilidad y a la ocupación, que degradan en la valoración que se habría adjudicado, no siendo «...afectada por afectada por reformas sustantivas» (p. 34). En los años 90 fue cambiando el abordaje, se deja atrás la «política restauradora» de años anteriores, **pero sin iniciar un «...decidido proceso de cambios, se establecieron algunas innovaciones importantes y se**

extendieron otras ya comenzadas» (p. 34). Las más conocidas han sido los programas de Escuelas de Tiempo Completo y la Escuelas de Requerimiento Prioritario, así como el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, el tan mencionado MECAEP. La orientación general de las transformaciones educativas eran acordes al tono que tiñó la orientación de las políticas sociales en su conjunto, en donde se enfatizaba **la selectividad del gasto y la inversión social** (p. 34).

Diversos estudios de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, y de la ANEP expresaron:

...mencionaban en este sentido dos dimensiones relevantes: la primera es que a causa de una alta tasa de fecundidad en los sectores bajos de la población, el 40% de los niños en Uruguay pertenecen a hogares ubicados en el quintil inferior de la distribución de ingresos; la segunda es que la desigualdad de capital cultural familiar se manifiesta en diferenciales códigos comunicacionales y posibilidades de aprender y, como consecuencia, en fracaso escolar por parte de los niños de menor capital cultural (ANEP, 2000).

Considerando la *equidad*, la ANEP hizo hincapié en tres aspectos:

...la valoración de la educación como política social, la integración coordinada de otros sectores sociales (alimentación y salud) en la acción educativa y la extensión de los tiempos escolares como forma de compensar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje (2000, p. 40).

Por último, otro punto relevante en la incorporación del panorama de la educación en 2005 es la noción de «capital social»; basado en la apreciación de los directores de escuelas de primaria, en cuanto a lazos internos y externos, se evalúa la percepción en torno al relacionamiento con las familias y núcleos de crianza. El porcentaje de escuelas en las que la dirección evalúa negativamente la vinculación mencionada es sistemática y significativamente mayor en los contextos más desfavorables que en los favorables, y también es mayor en Montevideo que en el interior del País. El otro indicador del capital social son los lazos internos de la escuela, evaluados por la estabilidad del docente y del propio director. El informe señala: «Requiere también de lazos primarios que continen y potencien la confianza, cooperación y sentimiento de cuerpo de los equipos docentes [...] contribuye, a su vez, al desarrollo de la identidad institucional y a la definición de la misión de la escuela» (ANEP, 2000, pp. 107-108). Concluye: «La estabilidad

de las personas en la organización constituye una condición necesaria para el desarrollo del capital social capaz de generar esta situación ideal» (p. 108).

A partir de marzo de 2005, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se aboca a la organización, instrumentación y difusión de un gran, de un **meta Debate Educativo** llamado **Debate Nacional sobre La Educación**, para lo cual se lanzó una convocatoria publicada **Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo** en diciembre de 2005, expresando en el mencionado documento que «...el MEC, comprometido con este propósito, este esfuerzo debe estar acompañado de la participación de toda la sociedad, por lo cual ha convocado a toda la población a un Debate Educativo nacional, amplio y participativo» (p. 5). Tuvo por finalidad ubicar ciertas proposiciones como aportes con el fin de profundizarlas, a la vez que ser un facilitador para el DE. Continúa:

El objetivo principal es debatir sobre la educación que quieren los uruguayos y las uruguayas, la educación que se requiere para contribuir a superar inequidades y las injusticias existentes hoy día en la sociedad uruguaya y que se ven dramáticamente reflejadas en los niveles educativos de la población. Se trata de discutir, al mismo tiempo, la educación que se necesita para incorporar al Uruguay a la Sociedad de la Información y el Conocimiento que caracteriza este comienzo del siglo XXI (MEC, 2005, p. 5).

Se sustentó en otro documento (*Bases para un acuerdo programático*) suscrito por todos los partidos políticos con representación parlamentaria, en febrero de 2005, en el marco del «Diálogo Político»; documento que define la educación como un «Derecho Humano y al mismo tiempo como construcción de ciudadanía en el marco de valores y principios que hacen a las bases fundamentales de la nacionalidad. En ellos se reconoce el principio histórico de laicidad en su sentido más amplio y profundo» (pp. 5-6).

Desarrolla 5 ejes claves: 1- Educación para todos. 2- Educación y ciudadanía. 3- La educación en el modelo de desarrollo nacional. 4- La educación uruguaya en la sociedad del conocimiento. 5- La organización de un sistema nacional de educación. Nos detendremos en este último punto, dada la expresa intención de conformar un **«verdadero sistema educativo nacional** que supere las rigideces, las superposiciones y omisiones existentes actualmente es un objetivo principal del actual gobierno. Para ello se propone la discusión, elaboración y aprobación de una nueva Ley de Educación en este período» (p. 9. Destacados míos). Revisa una vez más la noción de laicidad, llegando a la

conclusión de que «Hoy en día es posible concebir la laicidad como la democratización del pensamiento» (p. 20. Destacados míos). Expresa luego:

La laicidad es un principio que desde el punto de vista de la ética del conocimiento, permite reconocer la transitoriedad y relatividad de la verdad, y concebir el derecho de toda persona -sea menor o adulta- a conocer diferentes puntos de vista con el objetivo de formar su propio juicio sobre la realidad (pp. 20-21).

La laicidad entonces, como hemos venido indagando, es una noción que se iría transformando en una **formación discursiva e histórica** de gran valía y peso significativo, que reúne principios y valores universales socialmente aceptados como ser «...la paz, la igualdad de oportunidades, la justicia social, la democracia, la no discriminación y el respeto por los derechos humanos» (p. 21).

El documento propone ser junto al DE una herramienta que permita «Transformar en forma efectiva el sistema educativo uruguayo en un espacio institucional que desarrolle prácticas democráticas entre todos los actores, y forme actitudes y aptitudes para el ejercicio activo de la ciudadanía entre sus estudiantes, supone uno de los mayores desafíos a los que el DE debe contribuir» (p. 22).

F. Filgueira (2017) manifiesta en una entrevista que se le realizara que:

Lo que sí es cierto es que hace mucho tiempo ya que la educación parece ser un espacio del que la ciudadanía no tiene algo para decir. [...] Lo que tenemos es un sistema educativo que por muchos años ha transmitido una idea de impenetrabilidad. Otro problema es la percepción de lo que la educación aporta sustantivamente en términos de la vida futura. Es necesario un plan estructurado de mediano plazo donde todas las propuestas estén puestas en una secuencia determinada. Uno de los problemas del malestar docente, de la percepción de la ciudadanía, es que nadie colocó un plan a diez años.

Expresa asimismo:

La educación sigue siendo un canal de protección y promoción de sus proyectos de vida, y lo es a nivel individual y a nivel colectivo. Si uno mira cualquier gráfico entre nivel educativo de una Nación y desarrollo económico verá confirmado que esto importa. Lo que pasa con **Uruguay es que es un caso desviado**. [...] Tanto porque

no estamos produciendo los conocimientos suficientes como porque no tenemos la tasa de egreso necesaria nos vamos a quedar con una población que crecientemente va a pagar un costo en competitividad a nivel internacional. Esto sucederá en términos de empleabilidad a nivel nacional y con una fractura social que se va a hacer muy notoria entre quienes logran por otras vías educativas alfabetizaciones que les permiten insertarse y otros que no. No es solo un problema económico sino de fractura social, de desigualdad. [...] la meta de democratizar y universalizar la educación media es clave y tiene que ser fundamental en el gobierno. La evidencia muestra que en este período no se va a lograr, si no se toma un conjunto de medidas y no se lo hace con cierta continuidad de esfuerzo y calendario. A diferencia de la educación primaria, nuestra educación media paga más por alumno de contexto socioeconómico más alto. El Consejo Directivo Central (Codicen) es el que debe decir que no se puede aceptar ese modelo de distribución de recursos. La decisión tiene que ser terminante y provenir de un liderazgo fuerte: así no se va a continuar y a partir de ahí nos sentamos a conversar (F. Filgueira, 2017, Entrevista).

Consideraremos el documento que recoge el Informe Final (2007) del DE elaborado por la CODE, que incluye en sus ejes de análisis: 1- Descripción del proceso. 2- Métodos empleados durante el DE. 3- Congreso Nacional de Educación. Incluye el resumen elaborado por miembros de la CODE, fragmentos del intercambio, argumentos y resoluciones de las 713 Asambleas Territoriales realizadas a nivel nacional y de más de 400 documentos de entidades públicas y privadas. En la introducción la CODE manifiesta que: «La educación, en todas sus modalidades y niveles, constituye para la ciudadanía uruguaya una de las principales prioridades nacionales» (p. 5). Continúa: «...es un derecho fundamental y universal cuyo ejercicio impulsa la realización personal, el desarrollo democrático de nuestra comunidad nacional y contribuye a un bienestar asentado en la más amplia justicia social» (p. 5). Se expresa:

Debido al reconocimiento de su importancia, Uruguay pudo enorgullecerse en el pasado de contar con uno de los mejores sistemas educativos de América Latina. Sin embargo, distintas circunstancias determinaron que en las últimas décadas nuestra educación viera mermados tanto sus recursos como la calidad de los

resultados obtenidos. [...] han determinado que distintos sectores de la vida política nacional, y en particular la comunidad educativa, hayan planteado reiteradamente **la necesidad y urgencia de adoptar profundas medidas de cambio** (p. 5. Destacados míos).

En el capítulo «Principios y fines de la educación», el Informe trata como primer punto la laicidad, para retomar de la discusión que:

...es el principio más firmemente arraigado y respetado en la sociedad. Varias Asambleas, avanzan en su definición. Tres proponen redefinir el concepto ya que en la actualidad, este está restringido a no hablar de religión -según se dice en un caso- o a una concepción de pseudo- objetividad en el tratamiento de los diferentes temas (p. 164).

Más adelante: «...es necesario diferenciar los valores aceptados aunque no compartidos por todos, de otros que no pueden ser aceptados porque atentan contra la libertad, la justicia y la solidaridad» (p. 164). También se reseña que: «En varias oportunidades se vincula laicidad con la libertad de expresión, de creencias y sexual» (p. 164). «Sin embargo, en un caso se señala, que la laicidad significa sí tomar partido por el contrario la discriminación y el racismo» (p. 164). Finalmente:

Se propone como *principios rectores*, vinculados al concepto de laicidad, el fomento de la libertad, la justicia, el espíritu crítico, la capacidad de diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el tratamiento racional de los problemas y el respeto por los derechos humanos. En una ocasión algunos docentes se preguntan qué apoyos pueden tener al tratar temas considerados tabúes. En ese sentido se vincula la laicidad con la libertad de cátedra y se *propone* generar espacios de discusión a nivel institucional y social para tratar esos temas permitiendo el mayor espectro de opiniones. Se señala que para mantener la laicidad es necesario lograr un equilibrio entre el respeto y la tolerancia (p. 164).

Considerando el análisis de los obstáculos que esta tesis propone, y siguiendo la cadena de significancia, de las formaciones históricas y discursivas fundacionales de la educación, con sus condensaciones y desplazamientos, se encuentra: nacionalismo, orientalidad, neutralidad, laicidad; conformando a su vez una meta-fantasma social como identidad nacional, idealizada y mitificada. Culminaría en una formación de compromiso

que cumple con el deseo de cambio y la repetición resistencial a la vez, una *metahistoria* imaginaria, profundamente simbólica y real por cuanto vuelve siempre al mismo lugar, como bastión estructural, una leyenda patria, una metanovela nacional, imposible de ser transformada por constitutiva e instituida. Fruto añejado por el devenir y discurrir de metáforas y metonimias, con la suficiente firmeza y elasticidad como para mantenerse erigida como sustento del Sistema Nacional de Educación Pública, a pesar de los proyectos de reformas urgentes y profundas.

En el período considerado en la tesis, la fuerza política que propone su transformación, así como la fuerza de la argumentación no pudieron reformar el sistema estructural fundacional como tal.

En el *Informe Final* se escucharon voces que apelaban a ese pasado común, mítico y ritualizado:

Sobre la situación *actual* del principio de **laicidad**, un documento señala el peligro de que ciertas incursiones ideológicas y políticas de los principales jefes de la educación (actuales) puedan significar un irreparable atentado a la laicidad, sobre todo si quienes tienen que aplicar y dirigir los nuevos programas y orientaciones son del partido de gobierno (CODE, 2007, p. 171).

Continúa el contrapunto en el Informe

En otro, por el contrario, se señala que en el pasado constantes directivas y señales de las autoridades refugiadas en el supuesto de una posible «violación de la laicidad» impidieron el tratamiento de temas emergentes y controversiales. Esta última organización incluso considera que **no es necesario continuar utilizando el término «laicidad»** ya que – desde su significación actual – contiene connotaciones que niegan contenidos y necesidades esenciales para la educación al ser entendida desde una perspectiva de **neutralidad no ideológica** (p. 171, Destacados míos).

Persisten aportes que entienden que es necesario entonces precisar la definición de laicidad, que como concepto posee un «contorno verbal borroso», por eso es tan «útil» como formación discursiva.

Las propuestas respecto a los cambios del SNEP se reunían en el Informe en:

- de **estructura** del sistema, a fin de integrarlo como tal, pues las formas actuales responden a concepciones que lo han mantenido con indebida separación;

- de **contenidos de los planes de estudio** y de los currículos, por cuanto estos son expresión de aquella errónea estructura;
- de las **formas y modos de gobierno** del sistema por cuanto han predominado el verticalismo y la heteronomía;
- de la **filosofía del sistema**, de su fundamentación general y de sus objetivos, sustituyendo la frecuente vaguedad de sus declaraciones por expresiones que aseguren claramente una auténtica vinculación entre el desarrollo pleno del educando y su efectiva integración a la vida de la cultura y del trabajo (p. 192).

De las resoluciones que se adoptaron en el Plenario del Congreso Nacional de Educación, tomaré la que respecta al principio de laicidad:

Asegurar el respeto y la profundización del proyecto paico es obligación del Estado. Este principio se sustenta en la racionalidad crítica y en la problematización del conocimiento, oponiéndose a cualquier dogmatismo y práctica adoctrinante. Rechaza también cualquier compromiso con intereses privados: partidarios, religiosos o económicos. Aunque la laicidad constituye un principio histórico de la tradición nacional, a comienzos del siglo XXI se hace necesario **redimensionar su significado**. En ese sentido, **no significa neutralidad** respecto a ningún fenómeno de la vida social, sino que alude al desenvolvimiento de prácticas de libertad y pluralidad, tomando como principios el cooperativismo, la solidaridad, el compromiso con la igualdad social, el respeto a la diversidad (pp. 301-302, Destacados míos).

5.1.2. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014

Consideraré el primer informe elaborado en 2014 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), que fuera creado en 2008 en cumplimiento del artículo 115 de la Ley General de Educación de 2007. En las bases se reafirma la «...necesidad de un **cambio de fondo en el sistema educativo**. Hay diferencias en cuanto al diagnóstico de la situación y en cuanto a cuáles son los problemas principales» (p. 4). Prosigue:

Pero, más allá de ellas, existe la visión, tanto en el gobierno como en la oposición, es las autoridades educativas, en los sindicatos y en buena parte de los actores sociales, respecto a que la educación

necesita cambios de fondo, que vayan más allá de las políticas concretas impulsadas por una administración y que transformen aspectos de la estructura sobre la cual está organizado el sistema educativo (INEEd, 2014, p. 4).

El contexto social y económico fue determinado como muy oportuno, sobre todo por:

La progresiva disminución de la cantidad de niños y adolescentes, más allá de que no sea deseable, implica una disminución de la presión derivada del incremento constante de las matrículas. Este hecho «bono demográfico», coloca al sistema educativo en una **oportunidad histórica para reestructurarse. Ello requiere de decisiones complejas y apropiadas para la inversión** inteligente del margen de recursos que esta situación genera (p. 5).

Reafirman el valor de la categorización de los centros educativos:

En Uruguay, a partir de datos de PISA, la Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] ha definido dicha medida como «entorno socioeconómico y cultural de los centro educativos», que asume cinco valores, desde el muy favorable hasta el muy desfavorable, que permiten clasificar a cada centro de estudio evaluado por PISA. Los centros ubicados en un entorno o contexto muy favorable son aquellos que, en promedio, reúnen a los alumnos cuyos padres tienen los mejores niveles educativos, ocupación y bienestar económico. En el otro extremo, los centros con un entorno o contexto muy desfavorable cuentan con alumnos cuyos padres tienen niveles más bajos de escolaridad, ocupación y bienestar económico (p. 6).

Se detalla con cifras que la distribución de los centros de enseñanza públicos se ubica en contextos desfavorables, en tanto los privados se hallan mayoritariamente en los favorables y muy favorables. Esto produce movimientos de una creciente «segregación sociocultural» y para que no se constituya en un potencial factor de mayor inequidad, deberán concebirse, diseñarse e implementarse políticas que promuevan la integración de alumnos pertenecientes a distintos sectores sociales en un mismo centro escolar.

Quizás una de las estrategias a las que se puede recurrir el sistema educativo es la de garantizar que las diferentes ofertas -que pueden determinar diferentes trayectos- no sean percibidas con diferentes niveles de calidad, de modo que las decisiones familiares sobre la elección de unas u otras ofertas no impliquen mayores niveles de segregación. Para ello es necesario que, independientemente del trayecto elegido y del origen social, se garantice que todos los alumnos logren los perfiles de egreso establecidos en el currículo nacional para cada nivel (p. 7).

Destacaré de la sección final del Informe del INEEEd (2014) las reflexiones y sugerencias en las «Políticas educativas, plan de educación y rendición de cuentas». Se señala que en una mirada de largo plazo permite observar dos características principales: «Por un lado, un amplio acuerdo en torno al rol principal del Estado en la educación, con la consiguiente apuesta de los distintos gobiernos democráticos, más allá de las diferencias en cuanto al contenido y forma de las políticas, por el fortalecimiento de la educación pública» (p. 41). Luego continúa: «Por otro, un permanente debate y desacuerdo en torno a la gobernanza del sistema educativo y la distribución de responsabilidades en la construcción y conducción de las políticas educativas» (p. 41).

Indica el Informe:

Con la llegada del Frente Amplio al gobierno en el año 2005 se inicia un proceso de debate orientado a la elaboración de una nueva Ley de Educación. Para ello se convocó a una Comisión Coordinadora del Debate Educativo (CODE), con el cometido de promover una amplia discusión (...) Al cabo de este proceso, en el medio de una intensa controversia acerca de si las decisiones del Congreso Educativo debían o no ser consideradas un mandato imperativo, el Parlamento aprobó en diciembre de 2008 la ley General de Educación 18.437 (p. 42).

La Ley (menciona el informe) constituye un avance conceptual en varios planos, instaurando la concepción de la educación como derecho humano fundamental cuyo goce deberá ser garantizado y promovido por el Estado, considerando lo público en un sentido más amplio, de aplicación nacional y general. Ahora bien, se interroga: «¿Cuál es la traducción curricular del derecho a una educación de calidad? Esta pregunta no tiene una respuesta clara en el marco curricular vigente que, por otra parte, fue definido con anterioridad a la aprobación de la ley de educación» (p. 43). «A medida que se

avanza de lo abstracto a lo concreto (de la Ley a las estructuras curriculares y de estas a las prácticas cotidianas) es posible apreciar cierta pérdida del predominio del enfoque de derechos humanos» (p. 43). Se afirma que:

En este sentido aparece como imprescindible la construcción de significados y mediaciones más concretas para el derecho a la educación, en el plano curricular, en el de los formatos educativos y en el de la organización y funcionamiento de los centros educativos (p. 43).

Manifiesta que:

Esta **solución de transacción** entre quienes se oponían y quienes querían que todo el gobierno quedara en manos de los docentes **no terminó de conformar** ni a los sindicatos de la enseñanza ni a los partidos de oposición, e incluso **dentro del partido de gobierno generó algunas resistencias** (p. 43, Destacados míos).

Como muestra de las grandes dificultades para la transformación del SNEP, se frustra finalmente el proyecto de sentar las bases para un «Plan Nacional de Educación, del que quedó un esbozo: *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración*. Fruto del trabajo de especialistas y de una amplia consulta a los educadores» (p. 44). Se «...destaca la importancia de construir acuerdos amplios en torno a un plan de educación de largo plazo y las condiciones favorables para hacerlo» (p. 44).

El referido informe expresa dos grandes obstáculos que aportan sentido a la hipótesis que se sostiene en esta tesis:

La ausencia de avances en estos temas revela dos problemas principales en la construcción de la política educativa. En primer lugar, pone de manifiesto la dificultad para construir acuerdos amplios, en torno a un plan definido, de largo plazo, que incluya metas, líneas de acción y mecanismos de evaluación y rendición de cuentas. Durante estos cinco años se lograron algunos acuerdos interpartidarios de alcance limitado; se llevaron adelante instancias de negociación a nivel políticos- partidario por un lado y con los sindicatos por otro, que derivaron en **líneas paralelas que nunca se encontraron; no se profundizó ni continuó con la elaboración del Plan Nacional de Educación.**

En segundo lugar, la falta de avances muestra debilidades para la conducción política y técnica de la educación, y pone de manifiesto la insuficiencia de espacios institucionales para el trabajo de cuadros calificados para la construcción y gestión de política educativa. **En cada período de gobierno las nuevas autoridades** hacen sus mejores esfuerzos por resolver los asuntos urgentes y cotidianos pero no existen los espacios técnico- políticos para **mantener la reflexión y negociación en torno al rumbo de las políticas** (INEEd, 2014, pp. 45-46. Destacados míos).

Por lo que expresa con claridad que:

Al momento de escribir este informe, pasados cinco años y en vísperas de un nuevo proceso de elecciones nacionales, el texto anterior mantiene su vigencia en todos sus términos: siguen siendo necesarias las transformaciones «de envergadura», las coyunturas política y económica parecen seguir siendo favorables a dicha transformación, **sigue siendo necesario un plan ambicioso** y un **amplio acuerdo en torno a él** (p. 45. Destacados míos).

Concomitantemente con el aumento del 151,49 % en Gasto público en Educación entre 2005 y 2014 (INEED, 2014, p. 16), el «malestar del sistema» sigue expresándose en términos de una gran fragmentación de intereses y expectativas: «Es importante reconocer que existen multiplicidad de fines y expectativas (...) [que] puede resultar excesivo y hasta contradictorio» (INEEd, 2014. p. 39). En 2014, en promesa electoral, el candidato Tabaré Vázquez anuncia una nueva iniciativa de reforma referida como «el nuevo ADN de la educación en Uruguay». En setiembre de 2015, durante la presentación de las líneas estratégicas de las políticas educativas para el quinquenio, la Ministra de Educación, la doctora en medicina María Julia Muñoz, anunció que se trataría de implementar nuevos modelos de enseñanza que incorporen los descubrimientos de la neurociencia y las herramientas de la revolución digital (MEC, 2015; El País, 24/9/2015). Al mismo tiempo, el presidente del CODICEN, Wilson Netto, resaltaba la necesidad una detección temprana de los llamados «problemas de aprendizaje» mediante «un trabajo estratégico en el territorio, con el objetivo de superar la fragmentación» (ANEP-CEIP, 2015).

5.1.3. Conversación con Jorge Brovetto (ex-ministro de Educación y Cultura 2005- 2008)

Entrevistado Brovetto sobre la elección, desde el Ministerio, de la estrategia de un Debate Educativo con esas características como la mejor forma de pensar la educación y producir transformaciones necesarias, se le pregunta: ¿qué implicó? Responde:

Las pautas llevaron a proponer un cambio, un análisis profundo de la situación de la educación en el país sin crear dificultades políticas frente a las buenas tradiciones de la educación uruguaya.

Me explico: justamente ser el primer gobierno del Frente Amplio, que tradicionalmente en la oposición, en gobiernos anteriores, había defendido fuertemente la autonomía de los entes educativos, y sobre todo la conciencia de que a través de la educación podía transformarse la vida en el país, tanto desde el punto de vista social como productivo, llevó a plantearnos, al ingresar en el Ministerio de Educación y Cultura que en Uruguay no tenía prácticamente ninguna capacidad de acción con respecto a la educación propiamente dicha. Era hasta contradictorio que el Ministerio de Educación no participara en ninguno de los entes, que mantenía su autonomía y que la única participación política que tenía en el caso de la educación básica, técnica y secundaria era la del nombramiento por parte de los integrantes de los consejos directivos, pero nada más que eso. Entonces, nuestra aspiración en el ministerio, de acuerdo con el presidente, fue tomar a fondo el análisis del problema y hacerlo con la más amplia participación. Primero, no por una razón práctica política, sino de fondo, con la conciencia clara de que no hay cambios profundos, en muchísimos temas, pero particularmente en la educación, si no se hacen con una profunda, amplia y sincera participación de los actores involucrados. Más aún cuando esto viene de una larga historia de Uruguay como país con pasos de avanzada con respecto a la región, y en algunos casos con respecto al mundo, en el área de la educación.

Consultado por lo participativo del D.E, responde:

Por lo tanto había un acumulado en la masa de los directamente vinculados a la educación, dirigentes y docentes y una experiencia

lindísima y conocimiento fundamental para cualquier cambio. Para determinar claramente el punto de partida, la experiencia hacia dónde dirigir los cambios. Ya que menciono la palabra cambio, digo que es la razón de ser de todo esto, porque en ninguna actividad social se puede pensar la permanencia a lo largo de la civilización. Ha habido cambios civilizatorios muy importantes en los últimos cien años, digamos, cambios tales que tienen efectos en todos los lados y sin duda en la educación, en qué educar, cómo educar y en qué consiste hoy día la educación y la formación docente. Eso nos llevó a plantear la propuesta muy abierta, con consultas a todos los sectores políticos de la oposición, del gobierno, abierta sobre cuáles serían los problemas a encarar y enfrentar, en definitiva cuál debería ser la educación para el mundo contemporáneo. El mundo contemporáneo es sustancialmente diferente al anterior, entre muchas cosas, algunas de carácter tecnológico, otras político, pero sin duda cambio. Y nos propusimos, entonces, hacer un debate educativo llevado directamente a todos los rincones del país; un debate que no fuera dirigido centralmente sino promovido centralmente. La diferencia es clara: dirigida sería ponerle la temática, la forma de encararlo, pero no fue esa la posición del ministerio, sino la de promover que los actores directa o indirectamente responsables -docentes, dirigentes, padres y alumnos, es decir toda la población- traten de enfrentar los temas educativos desde su visión, problemática, condición social, esperanzas y logros, o no, de lo que buscaban respecto de la educación.

Recordemos que nuestro país desde muy joven tenía conciencia social en cuanto a que la educación era la herramienta fundamental del desarrollo nacional e individual y, por lo tanto, tan importante como la salud y el desarrollo de la persona. Entonces, se planteó un debate abierto que se diera en cada rincón del país por iniciativa propia, y allí donde se organizara el debate, el ministerio siempre estaría pronto para apoyar en lo necesario, tanto en información como, sobre todo, en captación de las inquietudes, propuestas, señalamientos de lo que se consideraba equivocado, y de las cosas que se pretendían lograr. Debo decir que esto sorprendió bastante porque normalmente, en cierta manera la participación se dirigía,

pero en este caso se abrió al libre albedrío, y fue extremadamente rico en entender la posición política de los involucrados.

En los fragmentos finales de esta entrevista, Brovotto manifiesta:

*Sobre todo —ya que introduje la palabra sistema—, para crear un real sistema educativo. Una de las grandes carencias, a mi entender, de la educación en Uruguay, era la falta de un sistema, es decir, que las diferentes partes que lo conformaban, Educación Primaria, Secundaria, Técnica, inclusive la Superior, debían formar parte de un sistema orgánico de tal manera que no existiera un grado de autonomía tal, o reducciones o carencias absurdas para una educación que ya tenía suficiente tiempo como para poder trabajar de manera coordinada. En definitiva, la idea de crear un sistema nacional de educación, que formara partes de un conjunto y no soldados. [...] **una dificultad tremenda para poder romper algunos mitos, partir algunas corporaciones... El temor a que haya escondida una traición para redimir los fantasmas.** Ya ni si quiera fantasmas podrían ser.*

Se le acota: «Ni siquiera podrían ser fantasmas, sin embargo parecen operar como tales. Es interesante también, la vida fantasmática social y política».

5.1.4. Conversación con José Mujica (Ex Presidente de la República 2010-2015)

Mujica, en conversación con psicoanalistas, expresa una suerte de sustitución: «Nos comimos el cuento de que endiosando al dios "razón" (...) pero quedó por el camino el emotivo, el sujeto emotivo, que también lo es» (Filgueira, Danza, Nin y Sosa, 2019, p. 174). Se le preguntó por el conflicto humano «entre la razón y los proyectos, que en tu caso son políticos, y lo adverso, lo que sale al paso y no permite desarrollarlos» (p. 74). Responde:

Ah, vivir es toparse con montañas, tratar de escalarlas, volverse a caer y ahí andamos. Creo que en nuestra juventud luchábamos por el poder, ese fantasma que existe, que es muy real, pero es inasible. [...] Hay un margen de contingencia negativa que nos va a golpear. El problema es la actitud que se asume ante eso. Una

tendencia a la auto compasión, el lamento eterno, o el mirar para atrás y vivir alrededor de la columna dándole vuelta y vuelta. [...] Paraliza y te sume en la angustia y no tenés salida. Porque el pasado fue.

Se le señala «Pero sigue estando de alguna manera» (entrevistadora). Mujica responde: «¡Siempre! Pero el mundo es mañana» (p. 74). Conversando específicamente sobre educación, expresa:

Quisimos transformar la educación y me mataron, los propios compañeros me mataron cuando propuse transformar la Universidad del Trabajo. Entonces me dieron como consuelo la Universidad Tecnológica. Pero es muy distinto fundar algo desde la nada que transformar algo que ya existía (Filgueira, Danza, Nin y Sosa, 2019, p. 186).

5.1.5. Guion representacional-fantasmático como metanovela nacional como obstáculo principal a la segunda reforma educativa

La escuela ya no es lo que era, pero entonces ¿qué es? y ¿qué debiera ser? Por estas interpelaciones, el partido de gobierno, en el período que abarca esta investigación 2005- 2015, se vio atravesado, dado que fueron incluidos en sus programas de gobierno, así como en los proyectos de transformación, cambios profundos en la educación, incluso una segunda gran reforma educativa que evoca y tiene resonancias de la encausada por Varela, siendo el gran basamento estructural, del hasta hoy *Sistema Nacional*. Períodos de contienda en que las opiniones de los políticos, los artículos de prensa, varios textos académicos, de diversos niveles y ámbitos en los que el término *crisis* fue el elemento descriptor primario del Sistema educativo del Uruguay. El diagnóstico de situación crítica fue realizado por académicos del ámbito de las ciencias de la educación, así como por diferentes disciplinas y profesiones, y reafirmado por abogados, sociólogos, economistas, y más.

Ya en los años 60 —en tiempos de bonanza efímera, por la guerra y posguerra—, se alzaban voces claras y eruditas respecto al agotamiento del sistema educativo, y a la necesidad de realizarle profundas transformaciones.

Caetano y De Armas (2013-2014) conceptualizan, en la línea de la metanovela planteada, una **matriz fundacional del sistema educativo uruguayo**: movilidad social, republicanismo y orientación cosmopolita. Rastrear los antecedentes de la crisis y la

necesidad de transformar esa matriz, programando y ejecutando la reforma del sistema. Expresan los investigadores:

Hace casi medio siglo, en 1964, en el mundo y en país convergían una vez más una crisis de los relatos del pasado con una renovada exigencia de mirar más lejos y explorar los horizontes del futuro que, además, comenzaba a percibirse amenazado. En un contexto de cambios e incertidumbres, en Uruguay comenzaban a acumularse factores y circunstancias que coadyuvaban a un ejercicio cada vez más acuciante de balances y prospectos (p. 5).

Los autores citados retoman la perspectiva de Julio Castro y de Grompone que veían la imperiosa «necesidad de reforma», que debía ser pensada y diseñada con una perspectiva de orientación hacia el futuro y con un cambio de mentalidad radical. Los mencionados autores citan palabras de este último:

No es que la enseñanza esté en crisis; estuvo siempre en crisis porque en todo tiempo se adaptó a su época (...) [Pero ahora] debe orientar a su tiempo, tiene que pesar para la transformación y el progreso espiritual de su tiempo y encontrar la línea que le haga eso posible, (...) La reforma educacional no se produce con planes, reglamentos, tampoco con instrucciones que aparecen vagas. **La reforma es de cambio de mentalidad** de profesores, estudiantes, del medio ambiente (p. 7. Destacados míos).

Los autores citados han investigado las raíces históricas del reclamo de transformación del sistema educativo como un fenómeno imperativo, dadas las exigencias morales y sociales con proyección de futuro. Por lo que vuelve a sorprender la vigencia de los planteamientos basados en la necesidad de diagnósticos certeros de la situación en su tiempo histórico, estudios rigurosos, para nuevos proyectos de reintegración y el dinamismo de una sociedad que desde hace medio siglo viene mostrando su deterioro. Se mantenía en los mismos términos, intocable, dado su carácter de «pacto republicano», forjar «la nación como república de ciudadanos» o el «país hijo de la educación». Se atisbaba que lo que comenzaba a verse interpelado y entredicho eran las bases mismas de ese pacto nacional, identificado con las posibilidades ciertas de igualdad social en una sociedad democrática, pacto que debía ser resignificado.

Caetano (2020) retorna una y otra vez a esta matriz fundacional, que a partir del discurso y el sistema educativo, como **legado fundacional**, termina por derramar y conformar una malla «novela» nacional: «Todo ello vuelve una y otra vez a presentar como

"novedad urgente" el viejo proyecto...» (p. 21). Prosigue: «Algo similar en términos de **interpretación contemporánea**, con sus cargas de revisión y de confirmación complementarias, podría decirse a propósito de otras **visiones** tensionadas de "larga duración": la vocación de construir una avanzada "europea" esencialmente diversa a los clásicos perfiles más nítidamente latinoamericanos...» (p. 21, Destacados míos).

Caetano (2020) llama a estas metáforas y metonimias «ecuaciones» que reconoce «...que despiertan polémicas, incluso en el campo de la interpretación historiográfica han sido las dominantes, al menos durante buena parte de los **relatos uruguayos** del siglo X» (p. 22. Destacados míos). Resalta el relato de «...un "**Uruguay laico**" de temprana construcción en el siglo XIX, a menudo cuestionado pero vigente...» (p. 22, Destacados míos). Esas paradójales metonimias siempre tan cuestionadas como vigentes, conforman una clara ecuación, una fórmula de los «grandes» relatos uruguayos, y una clara formación discursiva en relación a la metanovela del Uruguay.

Fue en ese 1964 que también Real de Azúa, publicara su obra *El impulso y su freno* teniendo por tesis que el mismo impulso reformista del batllismo había contenido a su vez factores de su propio freno. Podemos considerar los factores de freno como antecedentes relacionados con los obstáculos.

Dentro de los factores que frenaban enfatizó la defensa de un sistema educativo que no consideró, más bien fue prescindente de los arduos desafíos del desarrollo del Uruguay, sistema indulgente en sus fines, demasiado enciclopedista, humanista, con permanencia de un perfil humano diferente a la sociedad de masas.

Real De Azúa (1964) expone el freno como resistencia mayor en relación con el haber dejado «subsistente el sesgo intelectualista y universalista de la educación uruguaya». Así como «El haber promovido un espíritu de "alto consumo", de reclamo, derecho y facilidad antes de haberse llegado a estadios más altos de desarrollo». También el «Haber angostado por sectarismo político y religioso, la generosidad y la amplitud de su veraz llamado a construir un país nuevo». Sentencia, por último: «Haber empantado en la rutina política y en la torpeza burocrática toda dirección dinamizadora» (p. 103).

Concluye al final de su libro Real de Azúa (1964) en tres ideas-fuerza capitales: Primera, que el batllismo, sino único responsable es por lo menos fundamental en el hecho de que «...completó una imagen del país y la consideró aceptable juzgando, por ende, que no tenía razón de hacer "otra" cosa» (p. 107). Segunda, supuesta la anterior, «...factores supervinientes fueron que la destruyeron y ya no estaba el Batllismo, en su mejor "forma", en su plenitud histórica para calafatearla o inventar una nueva» (p. 107). La tercera es muy elocuente:

...cuando un movimiento político -como es el caso del Batllismo- alcanza esa «imagen satisfactoria «se detiene y el esfuerzo por hacerla más veraz, cabal y profunda alteraría el cuadro y las estructuras alcanzadas. Ello hace que cuando es **atacada esa imagen**, o ésta **se desdibuja**, se plantea la duda de si el esfuerzo correlativo por **devolverle su vigencia no hará correr demasiados riesgos a lo que, de alguna manera, se conserva, de algún modo sobrevive** (Real de Azúa, 1964, p. 107. Destacados míos.)

Volviendo a la «crisis» de la educación, que ha venido motivando las propuestas de reforma y transformación, se evaluaba en términos de niveles de productividad: porcentajes de repetición, rezago y deserción en educación básica (Educación Primaria y Educación Media Básica) y la inserción en el ámbito laboral. Los discursos de los políticos suelen acompañar la opinión de los expertos. Surgen elementos contrastantes: los indicadores muestran una evolución más estable y una tasa de analfabetismo bastante más baja que en otros países del Mercosur, pero no resisten la más mínima comparación con los países más avanzados («europeos», «primer mundo») en términos de desarrollo educativo.

Desde los cambiantes gobiernos en Uruguay han surgido —desde hace ya décadas—, iniciativas de cambio o reforma. Entre 1995 y 2000, durante la segunda presidencia del Dr. Sanguinetti, la llamada «reforma Rama» —en alusión al profesor Germán Rama, presidente del CODICEN, órgano rector de la educación básica— diagnosticó la existencia de una creciente segmentación social y la necesidad de un reforzamiento de la educación formal, sin que se lograsen resultados significativos en términos de «calidad y equidad» (Rama, 2000).

Se suman las investigaciones de Carlos y Fernando Filgueira que interpelan estos mismos puntos:

Los desafíos que el propio desarrollo de la sociedad contemporánea estuvieron planteando a los sistemas de educación formal, parecen cada vez más complejos y contradictorios. Su origen debe buscarse en las mismas características que se han acentuado en las sociedades industrializadas, las que, a la vez que **se asientan sobre condiciones estructurales de desigualdad social, enfatizan una ideología meritocrática, una ética de la producción y de la productividad**, y se apoyan en requerimientos productivos

muy intensivos en materia de conocimientos específicos (C. Filgueira, 1983, p. 58. Destacados míos).

En los comicios de 2004 se produce el primer triunfo electoral de un partido no fundacional del Uruguay, el Frente Amplio-Encuentro Progresista y fue durante esa primer presidencia de Tabaré Vázquez que el ingeniero Jorge Brovetto fue investido como ministro de Educación y Cultura, así como el doctor en Medicina Luis Yarzabal fue nombrado presidente del CODICEN.

Se convocó tempranamente, como hemos reseñado, un DE, así como una Comisión CODE, para la más amplia discusión sobre los contenidos a transformar del Sistema educativo, en todos los niveles, a fin de ser elaborada una nueva ley de educación que debía propiciar reformas profundas, para que colaborara con el objetivo principal del programa de gobierno, que fuese un canal fehaciente de promoción de una mayor justicia social e impulsara con firmeza el desarrollo nacional mancomunado.

Le sale al paso el encuentro con una contrafuerza muy importante, que se opondría en forma latente, no pasible de ser puesta en palabras y por tanto no pensable, por lo menos en la hondura que dicha fuerza resistencial a la reforma, a la transformación que el mismo Sistema Nacional de Educación Pública tendría, desde varios afluentes que la alimentaron, que no necesaria ni solamente provino de aquellos que se oponían ideológica y políticamente a los cambios, sino que provino desde varios frentes, desde varios estamentos y actores más o menos directamente implicados en la educación. Esa contrafuerza es lo que esta tesis propone como metanovela del Uruguay, principal obstáculo a la transformación del Sistema Nacional de Educación Pública.

C. Filgueira (1982) formula la problemática con claridad:

No obstante, debe señalarse también que el papel distributivo e igualador de acuerdo al mérito, encuentra rápidamente sus límites en dos hechos. El primero, y obvio, que las condiciones estructurales de desigualdad social reconocen originariamente otras causas ajenas a la esfera educativa: la transmisión del privilegio de generación en generación, la adscripción como pauta de reproducción de las desigualdades, que se manifiestan en la esfera de la propiedad; y el control político; el segundo, que la dinámica de los sistemas de educación formal es en cierto modo prisionera de su propia matriz social.

¿Cómo puede evadirse de las constricciones estructurales más generales un subsistema como el educacional, que es parte constitutiva de la matriz general? (p. 59)

Intentando cercar y surcar este nudo, buscando canales que lo recorriesen y lo desenlazasen, sendas respecto a cómo utilizar un campo político discursivo fundacional como es el de la educación, para impulsar una mayor justicia social distributiva, y para generar puestos de trabajo calificados, así como el desarrollo de pequeñas y medianas empresas, como canales de ascenso social y desarrollo nacional, fue que el partido de gobierno se propuso cambios profundos en el Sistema; durante el período de tiempo comprendido en la tesis, ideó y organizó un gran debate nacional participativo.

La Comisión organizadora del Debate Educativo implementó durante 2006 y 2007 unas 713 asambleas territoriales, abiertas a todo aquel que quisiese participar, recreando aquellos cabildos de los tiempos fundacionales; es decir, que se buscó cabalgar sobre el espíritu de época de la participación del pueblo, así como sistematizó los planteos en ellas vertidos y organizó un Congreso Educativo que reunió, unificó y cotejó los diferentes puntos de vista.

En 2008, el movimiento del Debate culminó en la aprobación de la Ley General de Educación (n.º 18.437) que creó consejos de participación en los centros educativos e incorporó representantes docentes en los organismos directivos de la educación, aunque no adhirió al principio de «plena autonomía de la enseñanza», optándose por una solución intermedia, de compromiso entre las organizaciones gremiales y la «dirección política», lo que generó diversos niveles de discrepancia en y con los sindicatos de la enseñanza, con partidos de la oposición y también en algunos sectores del propio partido de gobierno, Frente Amplio.

En el análisis de los obstáculos he seguido **la formación discursiva e histórica de la noción del principio de laicidad**, porque sería jerarquizada y especialmente que a través de él, una meta-narrativa del guion, de un meta-discurso que encuentra en esa fantasmática un **compromiso sintomático** como metanovela, que reúne aspectos fundacionales y actuales; de ahí su vigencia, para el reclamo de cambio, pero también como invocación de detención, de traba y resistencia.

Para Corea y Lewkowicz (2005), la crisis de la educación se basa en el desfundamiento del Estado Moderno, la escuela se apoyaba en su «suelo», dicen los autores: «Pero desvanecido ese suelo, agotado el Estado nación como **metainstitución dadora de sentido** ¿cuál es su estatuto? ¿En qué consiste la actualidad escolar?» (p. 19. Destacado mío). Estos sentidos partían y se albergaban en la hegemonía política del Estado nación, reflejo en el espejo del positivismo moderno, así como en la idea de progreso

del iluminismo, de donde recibía el alimento y el fundamento del lazo social, en la ficción ideológica de un pasado en común, aunque lo que hace lazo en el presente, lo que produce tal operación subjetiva, es la narrativa histórica: «la consistencia colectiva de un pueblo (...) descansa en la ficción ideológica de un pasado común que hace lazo en el presente» (p. 27). El discurso fundador tendría como característica una «inadaptación instituyente», necesaria para fundar lo nuevo (p. 28).

Es precisamente la idea de la construcción política de la definición social de la nación, la que impide hablar en términos de una identidad nacional única y permanente. Ningún relato de los orígenes, ninguna narración del pasado, por más homogénea y unificadora que se pretenda, es capaz de sustentar una fórmula de identidad invariable en el tiempo. Nuevos presentes generan nuevas demandas de significado, nuevos actores políticos, sociales y económicos, cambian los escenarios y requieren respuestas novedosas ante los desafíos del futuro. Por eso, es posible -y necesario en cualquier análisis ideológico de los discursos políticos que adopten el supuesto de la construcción social de la identidad- trazar caminos para seguir la ruta de la construcción de un relato abierto que se reformula y resignifica en función de cada momento histórico significativo (González, 2001, p. 13).

El discurso fundacional como fuente de meta-representaciones-meta se vuelve repetición trágica de lo mismo (Rosset, 2013) “Los analistas son sensible no sólo a la repetición en el comportamiento, sino también y quizá sobre todo a la *novedad* en la que el prisionero de un círculo neurótico camufla sin cesar sus repeticiones.” (p. 92). Sigue “...un *retorno del pasado en cuanto que era nuevo*, es decir, una reaparición de la diferencia, de lo singular, de los mismo en cuanto era diferente...”. (p. 95)

CAPÍTULO 6. Conclusiones: Metanovela «educativa» del Uruguay

La conclusión de la investigación realizada desde hace varios años es la existencia con consistencia e insistencia de un meta guion fantasmático con dimensión nacional, que he llamado metanovela, por proyección, por desplazamiento y condensación, por metáfora y metonimia de las nociones de novela, de novela familiar del neurótico, y de meta-relato, en su devenir, discurrir diacrónico y sincrónico.

A pesar de los esfuerzos de la historiografía nacionalista por presentar el momento de la creación del Estado como la culminación de un proceso político de maduración nacional, la comunidad está demasiado desestructurada para configurar una autopercepción nacional de la identidad política durante los primeros cincuenta años de vida independiente (González, 2001, p. 16).

Avanza en sus reflexiones la investigadora:

Desde su nacimiento hasta el comienzo de su deconstrucción como relato unificador del pasado, las historias nacionales han mantenido un vínculo sacralizado con el tema del origen, cuidando de no romper la relación mítica entre el Estado como administración secularizada de poder y la nación como fuente de legitimación política. Analizando el tratamiento historiográfico nacionalista del tema de los orígenes de los Estados latinoamericanos, el historiador argentino [Chiaramonte] señala la paradójica interpretación nacionalista de los discursos americanistas producidos por los movimientos independentistas: «que los hombres de la Independencia hablen como americanos y nosotros los «escuchemos «como mexicanos, venezolanos, peruanos, chilenos o argentinos... (González, 2001, p. 16).

Indagamos el estatuto de discurso fundador de la Educación del Uruguay en la novela geográfica política y social de la Nación. Investigar mediante el análisis psicoanalítico, arqueológico, discursivo, es decir, de las formaciones de lo inconsciente, formaciones históricas y formaciones discursivas, así como los efectos de una posible relación «sintomática» fruto del discurso fundador y de las iniciativas de cambio, de reforma detenidas, empastados proyectos de reforma, de cambio o transformación del sistema educativo. Las formaciones en esos tres órdenes conformarían una cadena significativa:

neutralidad, orientalidad, laicidad, enhebrado en el discurso fundacional de la educación nacional.

Consideraremos la noción de discurso fundador (DF) para hacer referencia al relato histórico, a los mitos fundacionales y los «contratos» originarios de la República Oriental del Uruguay, teniendo la construcción de la educación como sistema un lugar privilegiado en ellos, siendo clave el modo en que han sido transmitidos y conservados por la propia educación, desde los inicios, como instrucción pública, siendo una contribución de peso en la formulación del proyecto del Estado moderno.

Especialmente relacionados con la historia de un país, los discursos fundadores funcionan como referencia básica del imaginario constitutivo, estabilizándose como referencia en la construcción de la memoria nacional (Puccinelli Orlandi, 1993, p. 7). Espacio de identidad histórica que se presenta como institucional y legítimo. No es del orden de la historia de los hechos fácticos, sino del de las leyendas, de los mitos, de la relación con el lenguaje y con los sentidos (Puccinelli Orlandi, 1993, p. 13). Como expresión de proyectos y de deseos se podría gestar una nueva tradición, una «novela» resignificando lo anterior e instituyendo nuevas leyendas, que a la vez produzcan una nueva filiación. No es la «razón» lo que cuenta allí, sino los procesos inconscientes y la ideología.

Lewkowicz y Corea (2005) consideran que el fundamento del lazo social es la «ficción ideológica de un pasado en común», aunque lo que hace lazo, lo que produce tal operación subjetiva, es la narrativa histórica: «la consistencia colectiva de un pueblo (...) descansa en la ficción ideológica de un pasado común que hace lazo en el presente» (p. 27).

El DF tendría como característica una «inadaptación instituyente», necesaria para fundar lo nuevo. En este contexto podemos situar la noción de Žižek (1998) relativa al «goce como factor político», que refiere a fenómenos «sobredeterminados» que causan sufrimiento en las diversas dimensiones: (a) de los sujetos (b) de las instituciones educativas y (c) en la sociedad, varias dimensiones sociales se encuentran enlazadas en el actual *impasse*, como enlazadas se han encontrado en una «fantasía social» fundante (Žižek. 1998). Cuando dicha fantasía queda adherida a fenómenos repetitivos, al modo de la noción freudiana de «compulsión a la repetición», se produce un «síntoma social» con angustia social como planteara Freud (1914) que, como todo síntoma, se desliza hacia un «goce». En su repetición, materializa e imagina el deseo de cambio, elaboración, pero a la vez obstáculo opaco respecto al cual cuesta encontrar salida, por su misma naturaleza y reverberación.

Las tres dimensiones del problema investigado se hallan anudadas de tal modo que no es posible estudiar, indagar una sin que se esté atravesando las otras, subjetiva, institucional y social. El proyecto político del Estado moderno aseguró la construcción de ciudadanía, la «producción de ciudadanos» a través de dispositivos de subjetivación, de republicanización y de control, de allí el surgimiento de las instituciones que organizan la subjetividad moderna, destacándose la escuela.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (2000) sostienen que los contratos fundacionales que se entablan entre la escuela y la sociedad se afirman en la significación del pasado —el tiempo de la fundación— al punto que por ese posicionamiento podrían adoptar un cariz mítico, conformando relatos de lo originario y fundacional. Al mismo tiempo, tales contratos fundacionales traerían consigo un núcleo problemático, referido a la interrogante de si pudieran ser redefinidos en/desde el presente. Según estas autoras, los procesos de transformación histórica deberían corresponderse y acompañarse de procesos de resignificación que portarían la marca de los «orígenes» (p. 18), es decir, en el caso que nos ocupa, del momento de fundación del Estado sobre una base democrático-republicana de gobierno. Según Frigerio y Diker (2005), la educación realiza una acción jurídica, al inscribir al sujeto en una filiación simbólica, y una acción política, al distribuir herencias, siendo el colectivo el heredero como plantean Girardet (1999), Ulloa (2012) y Agamben (2008). Ulloa, que ha teorizado sobre la «Novela clínica psicoanalítica», expresa:

En un análisis, los modos novelados suelen anecdotizar los primeros tiempos de la transferencia, para luego transformarse en novela neurótica transferencial, más tarde novela histórica más o menos neurótica y después, en el estilo propio con el que es posible escribir la propia historia» (Ulloa, 2012, p. 34).

Ulloa expresa «En general son más novelados los modos narrativos del comienzo de una práctica, porque en el origen de toda vocación suele encontrarse algo mítico» (p. 34). «Es frecuente que todo mito se reactive en periódicas ceremonias que lo recrean, ya sea de forma inadvertida o a sabiendas» (Ulloa, 2012, p. 34). Prosigue:

Por un lado, acceder al pensamiento racional sin descartar la consideración de los aspectos míticos y los recursos novelados, cosa inherente al oficio psicoanalítico, a la par que interesarse por las cosas de la ciudad, atento a la construcción de herramientas, más que para los trabajos cotidianos para los obstáculos que aparecen en el desempeño y la convivencia ciudadana. (p. 35) [...] En el psicoanálisis, esta universalidad suele corresponder a la calidad metapsicológica de esa herramienta (p. 35).

Psicoanálisis que aporta el concepto de *resignificación*, significación retroactiva, que implica dos tiempos, dos momentos significativos para la generación y formación del síntoma. Los dos tiempos en que se produce el sentido que perfila esta investigación son: 1- el primero, cronológicamente, es el llamado de la «primera reforma» en el que se funda el sistema de enseñanza primario, universal y público. 2- el segundo se puede precisar, como intensión decidida de comienzo, la década de los noventa, que correspondería al de «segunda reforma educativa». El síntoma como formación se evidencia, gana su posición como tal en los períodos de gobierno de la llamada izquierda uruguaya, con manifiestas expresiones, con la prestación de recursos para llevar a cabo esa segunda reforma, pero no se logra transformar en lo profundo el Sistema Nacional de Educación. Se topa con la roca dura de «formaciones discursivas político-sociales» fundantes del Uruguay, (real) dadoras de identidad nacional (simbólico), y brindadoras de identificaciones (imaginario).

Esta tesis propone nominar a ese síntoma nacional metanovela, a punto de partida de Sistema Nacional de Educación, como el gran relato que funda el Uruguay, metanarrativa sustentada en una propia trilogía: neutralidad, orientalidad, laicidad. La escucha, la mirada historiográfica, permitió analizar las articulaciones de sentido sobre esa cadena de significancia que se aleja de la búsqueda de «verdades» históricas originales, sino que se dirige a la necesidad de indagar sobre los ideales nacionales, elevados a la posición de mitos políticos fundacionales y fundantes, aún hoy, de impasses sintomáticos, porque Freud y Pecheux (1990) mediante, los restos de memoria se actualizan, y las naciones también sufren de reminiscencias, produciéndose un montaje historia-historia, con su metarrelatos, y el Uruguay, «país de cercanías» con su metanovela.

En el Uruguay, investigadores pertenecientes a diversas disciplinas han creado y/o adecuado conceptos que permiten pensar las dificultades y los obstáculos que se han presentado a la hora de enfrentar cambios, transformaciones o una reforma de la educación.

Caetano y De Armas (2013-2014) plantean que la dimensión del discurso fundacional se presentifica en forma de «pacto republicano», de la «Nación como república de ciudadanos», del «país hijo de la educación» (p. 8). Los tiempos fundacionales de la escuela pública —luego de la reforma de Varela— habrían trazado su objetivo de forjar ciudadanos, es decir, subjetividades acordes al régimen político y económico que se estaba instaurando (democracia republicana y representativa y capitalismo liberal, en un marco económico de incipiente acumulación de capitales). La institución escolar constituida en un pilar del orden social democrático y republicano, contribuyendo a borrar las diferencias iniciales a través de la concepción de ciudadanos habilitados a

ejercer sus derechos civiles, progresar y ascender socialmente. Pero este proceso no estaría libre de contradicciones. Según los autores, ya Real de Azúa, en 1964 preveía las dificultades de no haber pensado en términos de sujeto, de los procesos de subjetivación que coadyuvan en una época. El reformismo batllista ya contendría elementos que anunciaban los impasses presentes, en la medida en que ha sido portador de una propuesta educativa «prescindente de los arduos desafíos del desarrollo», y «poco exigente, excesivamente humanística y enciclopedista», basada en «la permanencia de cierto tipo humano radicalmente distinto que el que la sociedad de masas modela» (Caetano y De Armas, 2013-2014, p. 9).

Por eso, en el último medio siglo la reforma educativa ha sido el tema «más debatido y también uno de los más bloqueados», el tema «más decisivo» y «casi siempre del más difícil» en la agenda de cualquier gobierno (p. 60).

Frente a la herencia de este pasado, y ante la evidencia de que no se habrían podido efectuar las transformaciones propuestas, provocando destituciones simbólicas y sufrimiento, hay investigadores que sostienen que se ha producido un divorcio entre la escuela y la sociedad, eje de la «crisis de la educación».

Frigerio, Tiramonti Poggi y Aguerro (2000) introducen la noción de «ruptura contractual» (p. 24).

Es «posible y necesario en cualquier análisis ideológico de los discursos políticos que adopten el supuesto de la construcción social de la identidad, trazar caminos para seguir la ruta de la construcción de un relato abierto que se reformula y resignifica en función de cada momento histórico significativo» (González, 2001, p. 17).

Lacan, expresa Porge (2007) «redefine el análisis desde el punto de vista de la puesta en relato, como retroacción sobre sí mismo de ese relato. En este viraje que Lacan hace sufrir tanto a Freud, como sí mismo, la noción de relato cambia de sentido» (p. 57). El relato, en esta tesis, el metarelato: «Se convierte en el representante de una división. Ya no se trata solamente de la distancia entre la realidad y su relato sino de que el relato lleva en sí mismo el lugar de la división de la que se trata en el análisis» (p. 57). Continúa: «Ya no se trata solamente de la distancia entre la realidad y su relato sino de que el relato lleva en sí mismo el lugar de la división de la que se trata en el análisis» (p. 57).

División que conlleva a lo «reprimido» no sabido o no disponible para ninguna de las dimensiones del discurso. Por lo pronto, y como se señalaba, los dos momentos, en la diacronía de la historiografía, el del discurso con fundante, y el segundo de la sincronía de la necesidad y propuesta de una segunda reforma educativa, que como proyecto cristizable, se propone a fines del siglo XX, no son arbitrarios, sino que en ambos

procesos de reforma, la educación es el componente fundamental, señala Martinis en el prólogo dice que: «para el despliegue de una nueva forma de organización social, económica y política, aunque en contextos históricos evidentemente disímiles» (Martinis citado por Bordoli, 2015, p 14)

Unos cien años después, la propuesta de la nueva reforma se planteará en un escenario social ya distante de los ideales positivistas y modernos de progreso, y en franca caída el ideal de las sociedades plenamente integradas, de semejantes, de iguales. Sociedad basada en la equidad y en la solidaridad.

Rorty (2015) señala en el texto sobre la sociedad liberal, su triaca «Contingencia, ironía y solidaridad», que «hace unos doscientos años, comenzó a adueñarse de la imaginación de Europa, la idea de que la verdad es algo que se construye en vez de algo que se halla» (p. 23). Se encuentra el mundo de la filosofía, y ni que hablar la comunicación atravesando «la era de la post-verdad». En este mismo sentido expresa que: «la solidaridad no se descubre, sino se crea, por medio de la reflexión. Se crea incrementando nuestra sensibilidad a los detalles particulares del dolor y de la humillación de seres humanos distintos, desconocidos para nosotros» (p. 18). Sostiene que «somos testigos del derrumbe final de los esfuerzos de la Ilustración, tendientes a dar a los derechos y libertades humanos algún sostén trascendente o trascendental...» (p. 18). Ubica la contingencia del lado del Yo de los sujetos, retomando lo planteos freudianos de la culpa tan cercana al Yo y sus ideales. «El freudismo inserto en el sentido común de la cultura contemporánea facilita el ver a nuestra conciencia por la reaparición de la culpa causada por impulsos sexuales infantiles reprimidos; represiones que son producto de las innumerables contingencias que nunca entran en la experiencia» (p. 51). La tesis que él sostiene es: «Intentaré mostrar que el léxico del racionalismo ilustrado, si bien fue esencial en los comienzos de la democracia liberal **se ha convertido en un obstáculo para la preservación y el progreso de las sociedades democráticas**» (p. 63). Parte de cuánto la Revolución Francesa y el movimiento romántico inauguraron el valor del papel histórico de la innovación lingüística.

Freud coloca *la culpa* en el centro de su segunda tópica, con los ideales como espejo interior, como conciencia moral que observa y enjuicia al propio sujeto y a los semejantes, que busca castigo y necesita, demanda ser castigado, aliviando la angustia generada por el superyó. La educación ha tomado históricamente esa herramienta, desde la didáctica, qué, a quiénes y cómo enseñar, hasta la formación disciplinaria y moral. Esa instancia Freud la nominó *superyó*.

Se presenta el sujeto superyoico, las instituciones educativas, y la sociedad en su conjunto (a través de sus sistemas políticos) atravesadas por «el panoptismo» sobre la

base de observar y ser observado, ya que el panóptico es un modelo generalizable de funcionamiento que atraviesa todas las dimensiones (subjética, intersubjetiva y transubjetiva), cada espacio un escenario, una celdilla, como «figura de tecnología política que puede y debe dissociarse de todo uso específico» que sigue «principio de un conjunto» y «modalidad panóptica del poder» como conjetura Foucault; No es solo un «edificio onírico», sino el «diagrama de un mecanismo de poder llevado a su forma ideal» (Foucault, 2006).

(Zizek, 2002) se ve interpelado por las preguntas en el texto de Rorty; se pregunta «¿de qué modo, sobre qué base, podemos construir una ética democrática liberal después del fracaso de su fundamentación racionalista universal?» (p. 259). Afirma «El curso histórico de los acontecimientos ya no puede aprehenderse como un proceso unitario, mediante algún **metarrelato** de control (el relato marxista de la historia como historia de la lucha de clases ya es insostenible)» (p. 259, Destacado mío). Continúa Zizek (2002): «La historia siempre ha sido reescrita retroactivamente, cada nueva perspectiva narrativa reestructura el pasado, cambia su significado, y asumir una posición neutral desde la que resulte posible coordinar y totalizar las **simbolizaciones narrativas divergentes** es un imposible a priori» (pp. 259-260, Destacados míos). Señala que Rorty conceptualiza la ironía como aquella posición que enfrenta creencias y deseos centrales. Llama «ironista al tipo de persona que enfrenta la contingencia de sus deseos y creencias más centrales. ¿Cuál será la actitud propia del "ironista" en el sentido de Rorty, y en tanto opuesto al "metafísico"?» (p. 260).

La metanovela del Uruguay, sustentada en el discurso de la educación, encierra esa ironía, porque se ubica en posición de ser interpelada, pasible de ser reformada, pero se ubica a la vez en función metafísica, por cuanto acaudala deseos y creencias compartidas, ejerce y hace lazo social, aún, cerrándose a su propia transformación, por todo esto es una formación-síntoma, elevada a la condición de mito fundacional de la Nación, de la República.

Ambos autores antes citados trabajan el derrumbe, Rorty lo llama «humillación fundamental», el momento en que se cobra conciencia que «la historia que he estado narrándome (...) ya no tiene sentido» (Zizek, 2002, p. 261); «se produce el derrumbe de la identificación simbólica, o imaginaria o ambas (...) alguno de nuestros actos no puede integrarse en el relato simbólico...» (p. 261). «El nivelamiento ideal de todas las diferencias sociales, la producción de los ciudadanos, el sujeto de la democracia, solo es posible mediante la alianza con alguna Causa nacional particular» (pp. 270-271). El «nacionalismo» terminaría operando como «ámbito privilegiado de la irrupción del goce en el campo social: la Causa nacional es una última instancia el modo en que los sujetos de

una nación organizan **su goce colectivo mediante mitos nacionales**» (Zizek, 2002, p. 270. Destacados míos). Es importante avanzar «paso a paso, a través de rodeos siempre nuevos, hacia su principal objeto, el estatuto de goce en el discurso ideológico...» (Zizek, 1998, p. 13). Siguiendo las pautas freudianas: «El nombre que le da Freud a ese mandato «irracional» que le impide al sujeto actuar de modo adecuado en la circunstancia presente, y de tal modo adecuado organiza su fracaso, es, desde luego, *superyó*» (p. 303). «Según Lacan, Kant no toma en cuenta este reverso maligno, superyoico, de la ley moral» (p. 303).

6.1. Mitologías políticas en lazo con la Educación

Disponemos de nociones teóricas que nos permiten concebir que lo que obra contra el bien social no es una búsqueda solitaria del placer, sino este reverso superyoico de la ley moral: la presión de la «ley no escrita» y su obscuro llamado al goce, que se desplaza más allá del principio del placer.

La identificación es con el síntoma social, con la metanovela como Mito determinante del campo del sentido social, como «autocomprensión ideológica de una sociedad dada», es decir, el marco dentro del cual, precisamente, «el síntoma» aparece como una intrusión ajena, perturbadora, y no como el punto en que irrumpen la verdad del orden social existente, de otra manera oculta. Ese núcleo de goce sintomático se vuelve inmune a la eficacia simbólica con la que tendría que operar el nuevo discurso, sobre el fundacional. Como todo mito funciona en forma circular y dentro del orden simbólico sincrónico, debería llenar el vacío de sus orígenes por medio de un relato en el atolladero de su finitud. Las formaciones históricas y discursivas se vinculan con la fantasmática del lazo social, que por definición tiene la estructura de una *historia que hay que narrar* (Zizek, 1998). Por la vía del *mythos* como fundamental en tanto «constituye un sistema de comunicación, un mensaje. Esto indica que el mito es un habla, no podría ser un objeto, un concepto o una idea; se trata de un modo de significación, de una forma. Más adelante habrá que imponer a esta forma límites históricos...» (Barthes, 2010, p. 199). El mito como meta, «es un habla elegida por la historia» (Barthes, 2010, p. 199)

Situado dentro de este marco teórico, *El malestar en la cultura* se nos presenta como el despliegue de las **tesis metapsicológicas** de Freud a escala de la comunidad humana, siguiendo la línea de *Tótem y tabú* y *Psicología de las masas y análisis del yo*.» (Le Rider, J., Plon, M., Raulet, G. y Rey- Falud, H., 2005. p. 11)

6.2. Formaciones fantasmáticas, históricas, discursivas: neutralidad, orientalidad, laicidad

Existen en el mito dos sistemas semiológicos, de los cuales uno está desencajado respecto al otro: uno claramente lingüístico, cabalga sobre la lengua y la literatura, como modos de representación, porque el mito se sirve de él para construir su propio sistema, y otro el del mito mismo, que Barthes (2010) llama *Metalinguaje* como segunda lengua. A través del mito, el concepto, la concepción puede extenderse a través de una extensión grande de significancia, podrá servir como fragmentos significantes cargados de historia. Esta inversión no es privativa del mito; ya Freud, cuando funda, —a través de los textos iniciáticos de interpretación de los sueños, de los actos fallidos y del chiste—, lo inconsciente, marca esa desproporción entre el significante y el significado, el acto fallido como formación significativa es de una pequeñez desproporcionada respecto a la verdad que enuncia, por eso es *valor*, al que nada se le opondría en tanto coartada que se perpetúa, en tanto posee dos caras.

Se desprende en esta tesis *el valor mítico* de poseer una gran metanovela, levanta el deseo de reforma, transformación, sostendría lo nuevo, el relato novelado, sobre la otra cara de la gran narrativa fundacional, sucede que como formación de compromiso, histórica y discursiva, relanza los anhelos de cambio, así como sostiene los fantasmas resistenciales respecto a la segunda reforma, estructural, del sistema educativo, como fundante de Nación¹¹.

Gran relato moderno, gran paradoja: la nación es locataria de una herencia, depositaria testigo o su relevo (Nancy, 2009). Con la propuesta de la caída de los grandes relatos, «el humanismo progresista, racional y razonable ya no tenía frente a sí un curso continuo y bien despejado» (p. 72). Se ha vuelto un gran problema el Estado-Nación moderno para las democracias, porque queda suspendido entre la tendencia a erigirse en «religión cívica» como asunción de un bienestar común, de una fantasía de lazo social, todo el mundo en comunión en una unidad nacional, o por el contrario, en una democracia liberal en la cual el Estado es un gestor, un mero órgano (cuanto más pequeño y costoso, mejor) de gestión, un administrador (p. 100).

¹¹ Derrida ha planteado que: “La herencia es aquello de lo cual no puedo apropiarme, lo que me corresponde y cuya responsabilidad tengo, lo que me ha tocado en el reparto pero sobre lo cual no tengo un derecho absoluto.” (Nancy, 2009. p. 73).

6.2.1. Obstáculo y resistencia al cambio de la educación como sistema

Se han alzado voces, propuestas y proclamas al respecto del impasse en la concreción de reformas estructurales del SNEP:

Y más allá lo marcan los valores de una ética revolucionaria que evite que la victoria del laicismo se degrade en quietismo y en conformismo ante la negativa a jugarse en un nuevo compromiso, en un concreto «para qué» que confiera sentido de futuro y contenido creador a esa liberación. O sea: el laicismo constituye una victoria si se lo entiende como conquista de una disponibilidad para la entrega más auténtica y la militancia más decidida. [...] o indefectiblemente termina siendo, el reducto de un nuevo conservadurismo, progresivamente más acartonado y más estrecho, y que ante las contingencias decisivas que le plantea la historia opta siempre y necesariamente por alistarse en las filas de la reacción (Gomensoro, 1965, pp. 105-106).

Cada vez se hace más notoria la insuficiencia educacional de nuestras enseñanzas primaria y secundaria y se destaca la pobreza de resultados obtenidos, a lo primero que se apunta, como hacia una posible panacea pedagógica, es a la tan traídas y llevadas «reformas», que, en definitiva, nunca pasan de ser otra cosa que reformas de planes y de programas (Gomensoro, 1965, pp. 81-82).

Gomensoro (1965) planteaba: «Se agitan entonces saludables pujos de renovación que, lamentablemente, no tardan en aquietarse, volviendo las cosas a ordenarse dentro de la **cómoda armazón de las rutinas** más o menos rígidas» (p. 82. Destacado mío).

Dubet (2021) suscribe que lo que ha estado en una prolongada declinación es el sistema simbólico, moderno, que supo proteger y sostener las «fronteras del santuario de la escuela» que «ya no cae por su propio peso». «La relación pedagógica ya no está regulada por un marco eficaz y compartido de representaciones...» (p. 94). El acaecimiento, declive, achatamiento del orden simbólico, a punto de partida de la declinación de la función paterna, o del padre, daría para varias reflexiones, que no me es posible abordar, por la extensión de la línea.

Dubet (2017) ha plasmado con claridad que: «Una demanda de igualdad e invisibilidad, por un lado; la necesidad de reconocimiento e identidad, por el otro. Esas son las dos caras de la modernidad: una exigencia de igualdad y respeto, que se suma a una

demanda de autenticidad y singularidad.” (p. 9) Continúa “¿Cómo podemos ser iguales diferentes a la vez? El único modo de escapar de este atolladero es **construir un tercero que defina lo que tenemos en común.**” (p. 10) así como: “A la cuestión de la mera igualdad de oportunidades, hay que añadir lo que se tiene en común y la igualdad social.” (p.10) Propone “... sentar las bases de una filosofía política capaz de justificar una discriminación positiva osada y eficaz, aunque en profunda contradicción con lo que, por comodidad, suele denominarse “modelo republicano” de *indiferencia de las diferencias.*” (p. 11) Transformación de un sistema, política y discursiva, de representaciones psíquicas y sociales. Dubet (2017) concluye “... las identidades individuales nunca son independientes de los marcos imaginarios y simbólicos de las identidades colectivas y la deconstrucción de dichas identidades no les quita consistencia, resistencia, ni opción de retorno. (p. 12)

Cuánto lo que ha cambiado, en el caso de Uruguay, es el ideal de la sociedad como país de cercanía en el cual «naides es más que naides»; se ha trocado la cosmovisión nacional, aquella del sentido común en la que apuntábamos a una sociedad de iguales parecería haberse desvanecido por completo. En cambio, ascendería el sentido de un mundo fragmentado, fraccionado, en el cual se asume que la desigualdad, incluso la pobreza extrema, es un hecho de naturaleza, un componente natural a incorporar como fenómeno del orden natural.

La fundación del sistema de educación moderno uruguayo, los sujetos pobres, eran uno de los principales problemas sobre los que se hacía necesario intervenir, era sobre los cuales fundamental trabajar. El foco de resistencia se ha desplazado hacia el fracaso por la imposibilidad de «normalización» de los sujetos, que se irían categorizando como anomalía excepcional, en el marco de un ideal que ha creído en la posibilidad de la educación de transformar a todos los sujetos, a través del discurso educativo como andamiaje fundacional, y de la ficción de su metanovela.

Se tranca la segunda reforma en el tiempo histórico segundo, no habiendo unidad en el «sujeto de la educación» como sujeto a ser educado, instruido para poder ejercer como ciudadano; no se realizaría reforma profunda siguiendo la noción de sujeto a ser instruido, es decir en la senda del discurso, de la primer reforma, la fundacional, continuando la línea de la posición educacionista de la lógica instruccionalista, ya que se hallan en franco declive, son obsoletas y no operan ni funcionan como modelo. Viñar (2010) expresa “En los paradigmas de la modernidad se tenía la convicción de que el progreso del conocimiento partía de que un campo disciplinario pudiera definir con precisión el territorio y la frontera de su método y de su objeto, Para los psicoanalistas este objeto son los procesos psíquicos inconscientes y la causalidad fantasmática. (p. 250)

6.3. Metanovela como sustrato y cohesión social del Uruguay

Al momento de concluir dejamos planteada la hipótesis de la existencia de una metanovela nacional como discurso fundante y sostén imaginario y simbólico de la nacionalidad, del uruguayo, así como, y por tanto, un real obstáculo fundamental a su propia transformación.

Sabedores de que cambiantes presentes producen demandas de significados nuevos, varían los escenarios y los actores sociales que van requiriendo respuestas novedosas que pudiesen abordar el campo de problemas e instaurarse como nuevas narraciones. Entonces a la hora de promover nuevas reformas, pudiera tenerse presente la existencia del valor que una metanovela fundacional poseería, para tomar como campo problemático su transformación, y poder argumentar desde ese reconocimiento la construcción de nuevas narraciones nacionales ¿nuevas novelas?

El «meta» que entra en la composición, definición y comprensión de una «metanovela» como una gran narrativa transubjetiva, como sustrato que trasciende lo perceptible consciente constituyendo el basamento psíquico, meta-psicológico de la congregación nacional, la tomo de las consideraciones freudianas en torno a su metapsicología, basadas en el «fundamento arqueológico del psiquismo» (Assoun, 1982, p. 77) por lo que se extienden estos argumentos al fundamento arqueológico de una patria, nación, república, siguiendo también a Lyotard en sus justificaciones de los grandes metarrelatos, como fases, como eras de la humanidad.

Metanovela basada en el discurso educativo, sobre la que se levanta un cerco resistencial, una resistencia inaprensible que detiene la posibilidad de ser desentrañada, de ser revelada, lo que le permitiría a la vez ser invocada como factor de pertenencia y perteneciente a los sujetos, a los grupos e instituciones, y a la sociedad en su conjunto, dado que operaría como malla simbólica, imaginaria y real, como trama metapsicológica, como un gran texto, como meta-narrativa nacional, que ha sido elevada a la dignidad de Mito.

Posición mítica de la metanovela «educativa» del Uruguay, que así como mancomuna a todos los uruguayos se cierra sobre sí, impidiendo su análisis y transformación, lo que pudiera habilitar la reorganización fantasmática del lazo social, del funcionamiento del relato nacional.

El impasse de la segunda reforma educativa claramente manifiesta en el lapso, en la suspensión de las transformaciones, por demás sugeridas, muestra lo latente del valor de la construcción de una metanovela de esta magnitud, hondura y dimensión social en el Uruguay.

La imposibilidad de ser revisitado y analizado ese gran relato nacional, metanovela, que fue palanca, se vuelve crucial, operando en forma automática, anacrónica y vaciada de nuevos sentidos significantes que le mantuviesen a flote, viva, alejándose de los escenarios de subjetivación, para acercarse a los de la educación como observatorio y control social, vinculando a las trayectorias escolares con el delito (Kessler, 2002).

Se trastoca y se invierte la metanovela fundacional como discursividad subjetivante, en tanto guion fantasmático de novelas nacionales como institucionales como subjetivas. Poder analizar los montajes discursivos permite identificar los momentos de formación de síntomas sociales, así como de interpretación, como actos en la toma de posición, como efectos de identificación manifiestos, no reprimidos, inconscientes, latentes.

Metanovela propuesta en esta tesis como síntoma social, como palanca y cruz, como posibilidad y obstáculo a su propia transformación, que demandaría ser reinterpretada, llamada a un análisis que la interpele en su montaje fantasmático-discursivo, aquel que nos habría dado una moderna vida como República Oriental del Uruguay, siguiéndola en esta investigación a través uno de sus posibles entramados nacionales, con los hilos de *neutralidad-orientalidad-laicidad*, sosteniendo la interrogante de si es posible que la metanovela «educativa» del Uruguay mantenga su eficacia simbólica fundacional en el tercer milenio.

7. Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2008). ¿Qué es un paradigma? *Fractal*, 48. Recuperado de <https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal53GiorgioAgamben.php>. Consultado 14/11/2021.
- (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Althusser, L. y otros. (1971). El discurso político. Acerca del «Contrato Social». En *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Ardao, A. (1964). Prólogo. En *José Pedro Varela Obras pedagógicas. La educación del Pueblo (Tomo I)*. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- (1967). La independencia uruguaya como problema. En *Uruguay. Las raíces de la independencia. Cuadernos de Marcha*, Número 4, Agosto 1967. Montevideo: Taller Gráfico 33.
- (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de publicaciones.
- Assoun, P. L. (1982). *Freud. La filosofía y los filósofos*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Perspectivas del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Prometeo.
- Authier-Revouz, J. (1990). Heterogeneidad(s) Enunciativa(s). *Cad. Est. Ling., Campinas*, (19), 25-42.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baldwin, J. (1885). *Dirección de las escuelas*. Nueva York: D. Appleton and Company.
- Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1880-1920)*(Tomo 2). Montevideo: Banda Oriental.
- J. P. (2010). *José Pedro Barrán. Epílogos y legados. Escritos inéditos. Testimonios*. Montevideo: Banda Oriental.
- Barthes, R. (1983). *Elementos de semiología*. Montevideo: Imago.
- (2010). *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2013). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Behares, L. (2008). Para una teoría de una enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après- coup. En Leite, N y Trocoli, F. (orgs), *Un retorno a Freud*. Campinas. Mercado de Letras.

- Berra, F. (1866). *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay. Desde su descubrimiento hasta el año de 1830*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1888). *Noticia de José Pedro Varela. I de su participación en la Reforma Escolar del Uruguay*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Braunstein, N. y otros. (1977). *El discurso del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Bravo-Valdivieso, L. y Milicic-Müller, N. (2009). Trastornos de aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. *Ciencias Psicológicas*, 3(2).
- Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Montevideo: Serie: «Documentos de Trabajo». Nº 5. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Caetano, G. (2021). *El liberalismo conservador*. Montevideo: Banda Oriental.
- (2020). *Historia mínima de Uruguay*. Ciudad de México: Colegio de México.
- (1995). *Historicidad y temporalidad. Apuntes para una nueva relación con el tiempo*. Montevideo: Comisión de Publicaciones de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Caetano, G. y De Armas, G. (2013- 2014). *Educación*. Montevideo: Nuestro Tiempo.
- Calkins, N. A. (1903). *Nuevo manual de enseñanza objetiva*. Nueva York: D. Appleton and Company.
- Casal, J. M. y Vázquez Franco, G. (1992). *Historia política y social de Iberoamérica: investigaciones y ensayos*. Montevideo: FCU.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, F. (1883). *Ecós de Nirvana*. Montevideo: Renault Reynaud.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- De Condorcet, N. (1991). Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública. Edición, introducción y notas de Olegario Negrín Fajardo. Traducción de Brigitte Leguen. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1990. *Revista Colombiana de Educación*, (22-23). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5202>

- De Pena, C. M. (1904). Pro Herbert Spencer. Influencia en el Uruguay de algunas ideas de Spencer sobre educación. En *Anales de Instrucción Primaria*. (Año I, Tomo I, n.º 5, pp. 497-507).
- Delio, L. (2003). El aporte de la corporación del jurista en la constitución, gestión y orientación de la Políticas Educativas Nacionales. *Revista de la Facultad de Derecho*, 22. Enero/Junio/2003. Recuperado de <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/197> (22/2/22)
- (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (Tomo I)*. Montevideo: Cruz del Sur.
- (2011). *Foucault y su teoría de la historia*. Montevideo: Uruguay Educa.
- Derrida, J. (2005). *Resistencia del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Instrucción Primaria. (1903). *Anales de Instrucción Primaria*, n.º, tomo I. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une, Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2021). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dufour, D. (2009). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Dunker, C. (2011). Mal-estar, sufrimiento e síntoma. Releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista. *Tiempo social*, 23(1). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ts/a/FgqJHrT6Jt874d7tMMmBDck/abstract/?lang=pt>
- Dunker, C. Pimentel Paulon, C. y Milán, G. (2016). *Análise Psicanalítica de Discursos. Perspectivas lacanianas*. Sao Paulo: Estacao das Letras e Cores.
- Echenique, C. (1931). *Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco. A. Berra y su aporte al americanismo filosófico*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Facal, T. (2015). *Guía para elaborar un proyecto de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Farnham-Diggory, S. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N., Malmud, E. & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166–174. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072>
- Farrán, R. (2013). El nudo borromeo como operador filosófico de composibilidad: discurso, estructura y acontecimiento en Lacan, Foucault y Badiou. En Ian Parker y

- David Pavón Cuellar (coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual*. México: Plaza y Valdés.
- (2014). *Badiou y Lacan. El anudamiento del sujeto*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fernández, A. M. (2004). Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica. En *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- (2021). *Conferencias del "aparato psíquico" al "cuerpo psíquico"* [en archivo de video]. Recuperado de <https://isef.udelar.edu.uy/noticias/cobertura-de-conferencia-del-aparato-psiquico-al-cuerpo-psiquico-dra-ana-maria-fernandez-caraballo/>
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Filgueira, C. (1982). Educar o no educar: ¿Es este el dilema? En: *Revista de la Cepal* 21. pp. 55-78. Consultado 20/3/22. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10709/021055078_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Filgueira, F. (2017). *La forma en que está armado el Sistema bloquea la innovación*. Entrevista publicada en: <https://www.elpais.com.uy/informacion/filgueira-forma-armado-sistema-bloquea-innovacion.html>. Consultado el 26/4/2022.
- Filgueira, F. y Errandonea, F. (2013-2014). *Sociedad urbana*. Montevideo: Nuestro Tiempo.
- Filgueira, M. (2016). Conversando con Jorge Broveto. En revista *Grafo* (número 16). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- (2017 a). Metanovela da educação no Uruguai da última década (2005-2015): como se pode educar um jovem hoje? En M. Pereira (org), *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* (pp. 123-133) Belo Horizonte: Scriptum ed.
- (2017 b). Metanovela de la educación (Sistema Nacional de Educación Pública y sus instituciones) en el Uruguay de la última década (2005 al 2015) En V. Fachinetti y G. Plachot (coord.), *Educación y psicología en el S XXI* (Vol 2). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- (2018). Cuando el saber hace síntoma. Construcción de caso en la transmisión del psicoanálisis. En Singer, F. y Zapata, M. (Comp.) *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión* (pp. 35-42). Montevideo: Facultad de Psicología. Universidad de la República.

- (2021). Lo infantil. Tercer margen para la función "padre". En *Lo infantil. Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*. 19(1-2), 41-52. Recuperado de https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/11/caliban_C19_esp.pdf
- Filgueira, M. Danza, C. Nin, C. y Sosa, M. (2019). Conversación en la Revista con José «Pepe» Mujica. En *Deseo. Goce. Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 128. Julio 2019. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Foucault, M. (1978). Nietzsche, la genealogía y la historia. En *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). La gubernamentalidad. En G. Giorgi y F. Rodríguez (Comp.), *Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2014). *Del gobierno de los vivos*. Curso del College de France (1979- 1980). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1976). La novela familiar de los neuróticos. (J. L. Etcheverry, Trad). En *Obras completas*. (Vol. IX. pp. 213-216). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1909-[1908]).
- (1976). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. (J. L. Etcheverry, Trad). En *Obras completas*. (Vol. XI. pp. 53-127). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1910).
- (1976). El interés por el psicoanálisis. (J. L. Etcheverry, Trad). En *Obras completas*. (Vol. XIII. pp. 165-192). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1913).
- (1976). De guerra y muerte. Temas de actualidad. (J. L. Etcheverry, Trad). En *Obras completas*. (Vol. XIV. pp. 273-303). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1915).
- (1976). Sobre la psicología del colegial. (J. L. Etcheverry, Trad). En *Obras completas*. (Vol. XIII. pp. 243-250). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1914).

- (1976). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. (J. L. Etcheverry, Trad). En Obras completas. (Vol. XVII. pp. 151-163). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1918- [1919]).
- (1976). Psicología de las masas y análisis del yo. (J. L. Etcheverry, Trad). En Obras completas. (Vol. XVIII. pp. 63-127). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1921).
- (1976). El porvenir de una ilusión. (J. L. Etcheverry, Trad). En Obras completas. (Vol. XXI. pp. 2-55). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1927).
- (1994 [1887-1904]). *Sigmund Freud. Cartas a Wilhelm FlieB.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (1978). *Ecole et Société en Argentina.* Paris: Universidad René Descartes.
- (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión anti-arcónica.* Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. Poggi, M. Tiramonti, G. y Aguerro, I. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión.* Argentina: Troquel.
- Frigerio, G. Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político.* Buenos Aires: Del Estante
- Gay, P. (1994). *Un judío sin Dios. Freud, el ateísmo y la construcción del psicoanálisis.* Buenos Aires: Ada Korn.
- Gil, D. y Núñez, S. (2002). *¿Por qué me has abandonado? El psicoanálisis y el fin de la sociedad patriarcal.* Montevideo: Trilce.
- Girardet, R. (1999). *Mitos y mitologías políticas.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gnocchi, C. (2020). Predictibilidad de trayectorias de niños, niñas que inician la vida escolar en contexto sociocultural vulnerable. (Trabajo final de Grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <http://sifp.psico.edu.uy/predictibilidad-de-trayectorias-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-que-inician-la-vida-escolar-en-contexto-sociocultural>
- Gomensoro, A. (1965). *Educación y crisis.* Montevideo: Cooperativa Obrera.
- (1971). *Hacia una educación comprometida.* Montevideo: Alfa.
- González, C. (2001). El itinerario de la identidad uruguaya. *Fronteras*, 4, 13-26. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/29913/1/RF_Gonzalez_2001n4.pdf
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad.* Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Granon- Lafont, J. (1992). *Topología lacaniana y clínica psicoanalítica.* Buenos Aires: Nueva Visión.

- Guiral, J. (1969). *Ideologías políticas y filosofía en el Uruguay*. Montevideo: Nuestra tierra.
- Hagner, M. (2012). *El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania*. Buenos Aires: Mardulce.
- Heidegger, M. (2007). *Seminarios de Zollikon: protocolos, diálogos, cartas*. Morelia: Jitánjáfora.
- Horenstein, M. (2021). *Conversaciones de diván*. Madrid: La Fábrica.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Hunt, L. (1992). *The family romance or the French Revolution*. California: University of California, Press.
- Iglesias, C. (2008). *No siempre lo pero es cierto. Estudios sobre la historia de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ignatieff, M. (1992) La cultura de lo instantáneo. *Letra internacional*, 27, 45-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2029173>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Docentes y alumnos en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Kirk, G. S. (2006). *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paidós.
- Kristeva, J. (1981 a). *Semiótica 1*. Tomo 1. Madrid: Fundamentos.
- (1981 b). *Semiótica 2*. Tomo 2. Madrid: Fundamentos.
- (1981 c). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Lacan, J. (1980). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- (1988). *Reseñas de enseñanza*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacapa, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Landi, O. (1988). *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*. Buenos Aires: Puntosur.
- Lasa Zulueta, A. (1996). *Introducción al congreso Los trastornos del aprendizaje*. Revista SEPYPNA, 11-12. Recuperado de <https://www.seypna.com/revista-seypna/articulos/introduccion-congreso-trastornos-aprendizaje/>
- Le Rider, J., Plon, M., Raulet, G. y Rey- Falud, H. (2005) *Sobre el malestar en la cultura de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévi-Strauss, C., Althusser, L., Schaff, A., Belmont, N., Geertz, C., Herbert, T., y Rastier, F. (1971). *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo*. Buenos Aires: Jorge Baudino.
- Loraux, N. (2007). *Mito y política en Atenas. Nacido de la tierra*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Lukács, G. (2010). *Teoría de la novela: un ensayo histórico-filosófico sobre las formas de la gran literatura épica*. Buenos Aires: Godot.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- (2014). *Discurso, figura*. Buenos Aires: La Cebra.
- Martínez, S. (2018). *Estudio de las fallas en la función co-metabolizadora en la estructuración psíquica: su incidencia en el aprendizaje y la socialización de escolares en contextos de pobreza* (Tesis doctoral, Universidad del Salvador, Buenos Aires). Recuperado de <https://lodierruptivousal.wixsite.com/website>
- Marty, E. (2007). *Roland Barthes, el oficio de escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J. C. (1999). *Los nombres indistintos*. Argentina: Manantial.
- Minnicelli, M., Ballarin, S. Lampugnani, S. y cols. (2018). *Parentalidades, fraternidades malheridas. Puntos de encuentro familiar: implementación, abordajes y acciones interdisciplinarias*. Rosario: Homosapiens.
- Moulines, C. U. (1982). *Exploraciones metacientíficas*. Madrid: Alianza.
- Nancy, J. L. (2009). *La verdad de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Neira, T. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello Editorial.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y la mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecno.
- Pena-Ruiz, H. (2002). *La laicidad*. México: Siglo XXI.
- Pecheux, M. (1990). *O Discurso. Estructura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Pereira, M. (2017). *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* Belo Horizonte: Scriptum.
- Porge, E. (2007). *Transmitir la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Poulat, E. (2012). *Nuestra laicidad pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Puccinelli Orlandi, E. (1993). *Discurso fundador. A fundador do país e a construação da identidade nacional*. Sao Paulo: Pontes.
- Radi, R. (2010). El rigor científico y la libertad. En J. P. Barrán. *José Pedro Barrán. Epílogos y legados. Escritos inéditos. Testimonios*. Banda Oriental.
- Real de Azúa, C. (1964). *El impulso y su freno. Tres décadas de batllismo y las raíces de la crisis uruguaya*. Montevideo: Banda Oriental.

- Revault d'Allonnes, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez, C. (2015). Que te fugás, te fugás. Las fugas: un analizador de las instituciones de protección a la infancia en Uruguay. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/388340398/Que-te-fugas-que-te-fugas-pdf>
- Rorty, R. (2015). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rosset, C. (2013). *Lógica de lo peor. Elementos para una filosofía trágica*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Rousseau, J. J. (1961 [1761]). *El contrato social o principios de derecho político*. Buenos Aires: Compañía General Fabril.
- (1977). *Emilio o de la Educación*. Madrid: Edaf.
- Sarmiento, D. F. (1868). *Facundo o Civilización. Barbarie en las pampas argentinas*. New York: D. Appleton & Cía.
- Todorov, T. (1968). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- (2008). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). *Los géneros del discurso*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- (2014). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Traversoni, A. y Sibila, L. (1975). *El surgimiento del Estado Oriental*. Montevideo: Kapelusz.
- Safouan, M. (1975). *¿Qué es el estructuralismo? El estructuralismo en psicoanálisis*. Buenos Aires: Losada.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica: Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Varela, J. P. (1964). *Obras pedagógicas. La educación del Pueblo (Tomo I y II)*. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Varela, J. P. y Ramírez, C. M. (1965). *El destino nacional y la universidad. Polémica*. (Tomo I). Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Vázquez Franco, G. (1994). *La historia y sus mitos. A propósito de un libro de Real de Azúa, comentarios, digresiones, reflexiones*. Montevideo: Cal y Canto.
- (2011). *Francisco Berra: la historia prohibida*. Montevideo: Mendrugo.

- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la Historia*. Madrid: Alianza.
- Viñar, M. (2010). Acerca de la noción de intimidad. Pensando con José Pedro Barrán. En J. P. Barrán. *José Pedro Barrán. Epílogos y legados. Escritos inéditos. Testimonios*. Banda Oriental.
- Wald, A. (2014). Análisis de los procesos imaginativos en las producciones gráficas de niños con problemas de aprendizaje [Analysis of imaginative processes in graphic productions of children with learning problems]. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 63(4), 241-251. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2017-58240-002>
- Yañez, R. (1988). *Democracia y laicidad*. Montevideo: Casa de la Cultura del Partido Comunista de Uruguay.
- Zizek, S. (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *Mirando el sesgo: una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). *El más sublime de los histéricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Zoppi, G. (1993). Sonhando a patria: Os fundamentos de repetidas fundacoes. En E. Orlandi (org.), *Discurso fundador. A fundador do país e a construação da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- Zum Felde, A. (1963). *Proceso Histórico del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de publicaciones.

7.1. Fuentes documentales

- Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). (2000). Una visión integral del proceso de "reforma educativa" en Uruguay 1995-1999. Montevideo. ANEP.
- (2004). Monitor Educativo de Educación Primaria (Escuelas Públicas 2002). En Segunda comunicación de resultados: Tipos de escuela, contexto socio-cultural escolar y resultados educativos. Montevideo. ANEP.
- (2005). Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992- 2004. Montevideo. ANEP.
- Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, Gerencia de Investigación y Evaluación, Programa de Evaluación de la Gestión, Programa de Investigación y Estadística Educativa. Panorama de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones. 1993- 2002. Uruguay, diciembre 2004.
- Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, Gerencia de Investigación y Evaluación, Programa de Evaluación de la Gestión, Programa de Investigación y Estadística Educativa. Panorama de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones. 1992- 2004. Uruguay, noviembre 2005.
- Comisión Organizadora del Debate educativo (CODE). Informe al Congreso Nacional de Educación. Primera parte. Aportes de las Asambleas territoriales. Uruguay, noviembre de 2006.
- Comisión Organizadora del Debate educativo (CODE). Informe al Congreso Nacional de Educación. Segunda parte. Aportes documentales. Uruguay, noviembre de 2006.
- Comisión Organizadora del Debate educativo (CODE). Informe al Congreso Nacional de Educación. Montevideo, 29 de noviembre-3 de diciembre de 2006.
- Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE). Informe final. Montevideo, abril de 2007.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay.
- Consejo Directivo Central (CODICEN- ANEP). (1998) La "reforma educativa" en Uruguay. Presentación por el director nacional de Educación Pública. Prof. Germán W. Rama. Montevideo.
- Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (MECAEP- ANEP). (1997). Propuesta pedagógica para las escuelas de Tiempo Completo. Montevideo. UMRE- ANEP/BIRF- Mecaep.

----- (2002). Escuelas de Tiempo Completo: una "performance" alentadora. Proyecto Mecaep. Programación y Monitoreo, Documento de Trabajo n.º 2. Montevideo. Mecaep. ANEP.

Dirección General de Instrucción Primaria. (1999). Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay. Montevideo. Mecaep-ANEP.

Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. (2005). Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo. Montevideo. GEGA.