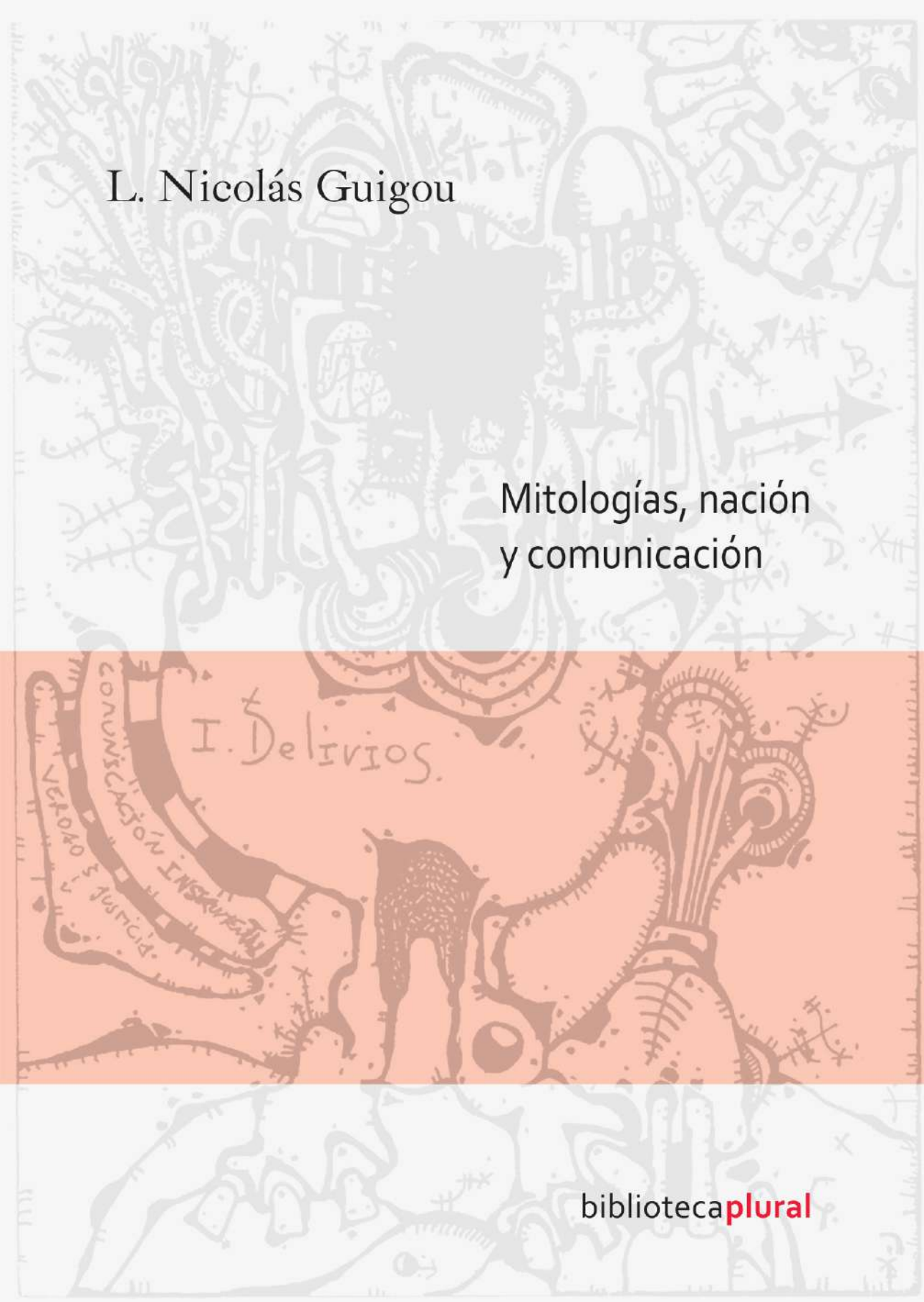




L. Nicolás Guigou

Mitologías, nación
y comunicación

I. Delirios.

biblioteca**plural**

MITOLOGÍAS, NACIÓN
y COMUNICACIÓN

bibliotecaplural

L. Nicolás Guigou

MITOLOGÍAS, NACIÓN
y COMUNICACIÓN

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarian, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2020.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:
Equipo de Ediciones Universitarias (diseño de interior)
Andrea Duré (diagramación de interior y tapa)
Nairí Aharonián Paraskevaídis (revisión de textos)

© L. Nicolás Guigou, 2021
© Universidad de la República, 2023

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (ucur)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>
<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-2049-8
e-ISBN: 978-9974-0-2054-2



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	9
INTRODUCCIÓN	13
Mitopraxis, religión civil, nación y laicidad en Uruguay	15
LA NACIÓN LAICA, SECULARIZACIÓN Y RELIGIÓN CIVIL EN URUGUAY.....	23
Interludio sobre secularización, laicidad, religión civil y nación	26
LA NACIÓN LAICA URUGUAYA.....	35
Construcción de la nación laica.....	35
LOS TEMPLOS DE LA NACIÓN: REPRESENTACIONES Y MITOS DE LA NACIÓN LAICA.....	57
Mitos, representaciones, Estado, textos y escuela.....	57
LOS MITOS Y REPRESENTACIONES DE LA NACIÓN LAICA.....	73
El mito de la igualdad y el santo José Pedro Varela	73
EL MITO DE LA IGUALDAD Y LA PRODUCCIÓN DEL OTRO.....	83
Inclusión, jerarquización y expulsión.....	84
El desaparecimiento del Otro: los indios en Uruguay	88
El <i>gaucho</i> : entre la barbarie y la civilización.....	98
La mirada sobre los afro-uruguayos.....	100
El emigrante europeo: ejemplo de un <i>Otro</i> bien tratado	108
LA EXPULSIÓN DE DIOS DE LOS TEXTOS ESCOLARES	117
Transformaciones, continuidades y discontinuidades en los textos de lectura.....	118
Los textos de lectura. Sus transformaciones	121
Formas de expulsar a Dios	137

RELIGIÓN CIVIL: MITOS Y REPRESENTACIONES DE LA NACIÓN LAICA.....	139
Los caminos de la religión civil.....	141
Paz, progreso y libertad.....	143
Escudo, bandera e himno nacional.....	151
El apogeo de la religión civil.....	158
Educación, escuela y democracia.....	159
Cosmopolitismo y nación.....	162
 DE IDA Y VUELTA EN EL TIEMPO.....	 167
 BIBLIOGRAFÍA.....	 173
 FUENTES.....	 179
 SOBRE EL AUTOR.....	 181

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Resta-nos então a pergunta: o que governa a extensão (obviamente variável, tanto cultural quanto historicamente) em que os grupos e seus conflitos se permitem ser personificados? Podemos dizer algo mais geral sobre essas transmissões estruturais do macrocosmo ao microcosmo, sobre como pessoas particulares são autorizadas a fazer as histórias de coletividades? A possibilidade de que possamos é o segredo da aparente loucura de justapor Napoleão Bonaparte a figuras como Bobby Thomson ou Katherine Harris. São formas contrastantes da estruturação da ação. Thomson é um bom exemplo de ação conjuntural, e Bonaparte, de ação sistêmica. (Sahlins, 2006: 150).

Sahlins, 2006.

Introducción

Esta escritura pretende dar cuenta de las matrices míticas que habitan y hacen posible nuestra contemporaneidad, en el espacio (también mítico) de la nación.

En tanto dimensiones comunicaciones y simbólicas capaces de producir sentido para tales o cuales mundos sociales de manera tal de constituirlos y conformarlos, el quehacer mitológico ha sabido producir totalidades y totalizaciones, historicidades y temporalidades específicas y singulares.

Ese saber parece haber llegado a su fin o en todo caso ensimismarse hasta parecer irreconocible, bajo un flujo de comunicación extrema, irrefrenable y voraz.

Nos encontramos pues, con un conjunto de flujos comunicacionales que, curiosamente, impiden la constitución de configuraciones míticas capaces de aglutinar, articular y generar sentido para las diferentes humanidades habitantes de este mundo.

Esta situación no resulta de manera alguna azarosa. La revolución tecnocomunicacional colabora vehemente en la desimbolización de la sociedad, en la imposibilidad del don, en la imposibilidad pues temporal de producir y gestar mitos.

Dicha ausencia de temporalidad se afina en la instantaneidad de la comunicación, en la ausencia de tiempo entre el dar, el devolver y el recibir, quedando entonces la producción mítica encapsulada en su mismidad, sin circulación ni mitopraxis (Sahlins, 1997a.), sin exterioridad. Y si acaso el mundo mítico construye una otra temporalidad que se nos presenta como un estar fuera del tiempo, esta dimensión puede remitir solo en el mundo actual a mitos ya conformados o constituidos, a sus actualizaciones, transformaciones, resignificaciones o resemantizaciones sin llamar necesariamente a la gestación de nuevas mitologías, sino a meras y en extremo inestables fragmentaciones míticas que se articulan y licúan en el marco de la sobreproducción virtual y virtualizada de cosmologías producidas casi de manera cotidiana: parte de esta resaca simbólica da lugar y composición a las narrativas *conspiranoicas*, tan en boga en nuestros días.

El dar, el devolver y el recibir —los laberintos del don— requieren, para su desarrollo y materialidad, de tiempo. Es el tiempo de la comunicación. Esta universal circulación, tan bien descrita por Marcel Mauss en su *Ensayo sobre el don* (1979) y presente en todas las culturas del planeta, expresa el tiempo de la comunicación, el tiempo para que la comunicación devenga en posible, en la medida que

el don no es un don, no da, sino en la medida que (da) el tiempo. La diferencia entre un don y cualquier otra operación de intercambio puro y simple es que el don da (el) tiempo. Allí donde hay don, hay tiempo. Lo que ello da, el don, es el tiempo, pero ese don del tiempo es asimismo una petición de tiempo. Es preciso que la cosa no sea restituida inmediatamente ni al instante (Derrida, 1995, p. 47).

El intercambio simbólico que sustenta la comunicación y que exige una temporalidad para llevarse a cabo —ese don expresado en el circuito del dar, el devolver y el recibir—, es abortado en la era de la hipervirtualización, quedando obturada tanto la posibilidad del don como la posibilidad del mito, en ese antagonismo irreconciliable entre la regla simbólica del intercambio que fundamenta el don (el dar, el devolver y el recibir) y la comunicación en tiempo real: «Lo que rige la esfera de la comunicación (interface, inmediatez, abolición del tiempo y la distancia) no tiene ningún sentido en la del intercambio, donde la regla exige que lo que se da jamás sea devuelto inmediatamente» (Baudrillard, 1996, p. 49).

Por eso no cabe hablar de mitos hoy, sino de escurridizas fragmentaciones míticas, que no logran arribar a una completud simbólica, ni a una producción de sentido plena y acabada. La hipervirtualización en tanto parte de la revolución tecno-comunicacional, desvincula o deja de proveer la temporalidad necesaria a las estructuras simbólicas capaces de generar mitos, que la función simbólica (Lévi-Strauss, 1991) —esa hipotética y extraña habitante de un inconsciente vacío y colectivo de la especie humana— genera permanentemente. en el espacio de elaboración de su incesante trama de producción de sentido. La materialidad simbólica de la nación —todo un oxímoron— expresada en sus mitologías, en sus mitopraxis, en la permanente discontinuidad de sus memorias y narrativas conflictivas, heterogéneas, plurales, productora de territorios reales e imaginarios (si acaso tenemos que seguir manteniendo esta falsa oposición), todavía transcurre como la principal dadora de sentido, ahondando sus raíces en el mundo analógico, y constituyendo un nosotros cuyo futuro se avizora en su finitud, como parte de la desimbolización de lo social, de su desmaterialización.

Entonces este libro que trata de mitologías, naciones, temporalidades, deberá leerse como un momento de la escritura del que suscribe, sumado a otros tiempos, que se inician cuando todavía existía la posibilidad de producir mitos. Que podamos seguir haciéndolo, es una tarea política de defensa de lo humano en su singularidad, es decir, una política de descosificación plena.

La escritura de este texto posee, pues, varias temporalidades, que se reflejan en las opciones bibliográficas oportunamente utilizadas para analizar los mitos de la nación uruguaya, y una visión contemporánea, en que estas posibilidades míticas solamente resisten en su actualización, en el marco de

un flujo comunicacional y simbólico que impide, la producción mítica tanto en términos nacionales como planetarios.

Hace poco tiempo, tuvimos la oportunidad de orientar una tesis, en la cual las opciones de la mitopraxis se planteaban alrededor de una marca uruguayas de yerba mate, la marca de yerba Canarias.¹ Que la eterna clasificación y concatenación continúe haciendo su labor, vinculando la marca de un producto a la mitología nacional, habla mucho más de las obturaciones de nuestras estructuras simbólicas —su cosificación— que de la producción propiamente de mitos. La perspectiva logocéntrica tanto de Claude Lévi-Strauss como de Marshall Sahlins, así como la mirada sociocéntrica de Bourdieu, se exhiben en este texto en tanto una suerte de anacronismo fraguado, respetado en su historicidad y temporalidad encapsulada, bajo una configuración del tiempo en la cual se encuentran esparcidos los sentidos generados por la centralidad del mito, también por la postulación de un sistema clasificatorio, y por la razón especular que supo vincular dicho sistema clasificatorio con la producción o eventual reconocimiento y análisis de los mitos.

Así, las preguntas acerca de la existencia de los mitos que pueden emerger de algunas perspicacias antropológicas o nativas, poseen cierta razón, en la medida en que esa existencia mítica alberga su propia historicidad, en un tiempo en el cual los mitos podían ser producidos, comprendidos, analizados o interpretados —dependiendo de las hermenéuticas— desde el espacio de una razón simbólica (Sahlins, 1997b), hoy afectada por la desimbolización y cosificación, ambas gestadas por la contemporánea revolución tecnocomunicacional.

Mitopraxis, religión civil, nación y laicidad en Uruguay

Así, en un tiempo en el que había mitos, pretendimos abordar las características y las posibilidades que asume la mitopraxis (Sahlins, 1997a) en una cultura que, como la uruguaya, se encuentra abierta «al devenir histórico» (Lévi-Strauss, 1990a, p. 339). La realización de este trabajo es posible gracias a las contribuciones de M. Sahlins, que en su «Islas de Historia» (Sahlins, 1997a), creó el término mitopraxis, con el objetivo de superar las dicotomías trazadas por Lévi-Strauss principalmente en «El Pensamiento Salvaje» (Lévi-Strauss, 1990a).

Ya no se trataría pues, de comprender las sociedades «fuera» o «dentro» de la historia, o las «sociedades frías» y las «sociedades calientes» (Lévi-Strauss, 1990a, p. 339), o el «pensamiento salvaje» —con su correlato de pensamiento mítico— versus el «pensamiento domesticado», del cual, según Lévi-Strauss, el conocimiento histórico sería un ejemplo (1990a, p. 381). Tomando un

1 Ver: Zetune (2020).

pasaje de la Marsellesa —cita con diversas connotaciones para este trabajo— Sahlins nos dice que «le jour est arrivé» para la conformación de una antropología histórica de corte estructural (Sahlins, 1997a, p. 78).

Esta antropología histórica de base estructural trata por una parte de «...refutar el concepto de la historia mediante la experiencia antropológica de la cultura» (Sahlins, 1997a, p. 78). Haciendo referencia a la historia que lleva a la extraña muerte del capitán Cook en tierras hawaianas el autor afirma: «Las historias, hasta ahora oscuras, de remotas islas, merecen un lugar junto a la autocontemplación del pasado europeo —o la historia de las «civilizaciones»— por sus propios aportes notables a la comprensión histórica» (Sahlins, 1997a, p. 78). En una cita, que aparecerá más de una vez en este texto, se insistirá en que a diversas culturas corresponden diversas historicidades (Sahlins, 1997a, p. 12) y que, a pesar del esfuerzo de Tucídides de «eliminar de su historia a todo los elementos de lo maravilloso», ilustrando de esta forma, según nuestro autor el comienzo de la «historiografía de la Verdad sin ornamentos o el triunfo de logos sobre el mito» (Sahlins, 1997a, p. 64); las historicidades posibles de las llamadas sociedades «calientes» (Lévi-Strauss, 1990a) se continúan sustentando en mitos y habilitando el ejercicio mitopráctico. Resta, no obstante, apuntar algunos aspectos iniciales relacionados con este trabajo. Hemos trabajado (y problematizado) sobre una construcción simbólica que a nuestro entender merece el nombre de *nación laica*. Cuando hablamos de *cultura uruguaya* estamos haciendo referencia a un constructo identitario desarrollado en el tiempo, sin pretender practicar ningún ejercicio de substancialización. Si bien es verdad que la identidad, como apunta Lévi-Strauss (1981), «es un fondo virtual al cual nos es indispensable referirnos para explicar cierto número de cosas, pero sin que tenga jamás una existencia real» (p. 369), también es verdad que esta se manifiesta a partir de representaciones emblemáticas y mitos en permanente actualización y reactualización. De ahí las posibilidades de la mitopraxis. Otra aclaración: si, como señala Lévi-Strauss en su introducción a la obra de Marcel Mauss (1991, p. 20), una sociedad nunca es totalmente simbólica, resta por establecer que la pretensión de este análisis es determinar los principales mitos y representaciones que —relacionalmente— conforman una centralidad o estructura. Recordemos aquí que para Sahlins, la estructura conforma «relaciones simbólicas del orden cultural» (Sahlins, 1997a:9). Estas relaciones simbólicas no implican un deseo de totalización. La discontinuidad, anunciada por Lévi-Strauss en la misma introducción a Mauss (Lévi-Strauss, 1991), está presente (como límite, margen e incompletud) tanto en la dimensión sincrónica cuanto diacrónica. Por consiguiente, nuestra intención es intentar abarcar, en un período de tiempo —desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX— mitos y representaciones que van conformando y se van conformando en una temporalidad específica como piedra fundamental de esta construcción cultural llamada Uruguay, lo que no significa que representen

una totalidad (al menos, no en términos absolutos), ni que podamos explicarlo a través de la problematización de todos y cada uno de los aspectos de la cultura uruguaya. En este sentido, el cuento de Jorge Luis Borges (1995) sobre la confusión entre *mapa* y *territorio* continúa siendo pertinente.

Mitos, mitopraxis y representaciones

Una antropología histórica estructural implica un cambio en las propias nociones y relaciones entre estructura y acontecimiento.

Aunque la noción de estructura sea apenas esbozada por Ferdinand de Saussure (1992), su esquema inicial era mucho más útil para su aplicación en el plano sincrónico.

Sahlins (1997a), al introducir la diacronía al concepto de estructura hace que las relaciones entre estructura y acontecimiento se vuelven más flexibles e intercambiables. La mitopraxis deviene una posibilidad. Sin embargo, continuemos un poco más en este camino de mitos y mitopraxis. Si, para Roland Barthes (1980) y Lévi-Strauss (1990a), los mitos se conforman con restos de discurso y acontecimientos (es decir, no son nunca un sistema semiológico primario como la lengua, aunque la tomen como modelo), el salto que da particularmente Barthes es considerar las representaciones como sistema de signos (Barthes, 1980, p. 8). Este salto, tal vez aparentemente menor, trae consecuencias importantes para las propias *Mitologías* barthesianas (Barthes, 1980), así como para los desarrollos posteriores. Detengámonos un poco aquí en el concepto de representación y de representación emblemática. En la tradición antropológica, el concepto de representación nos remite a la escuela sociológica francesa —particularmente a Émile Durkheim (1989) y a Mauss (Durkheim y Mauss, 1968)— y en el pensamiento contemporáneo, nos lleva —entre otros— a las exposiciones de Pierre Bourdieu (1985, 1992, 1993, 1997, 1998a, 1998b) en dos niveles que al mismo tiempo lo vinculan y lo contraponen con la herencia de la sociología y antropología francesa clásica. Si, en Durkheim las representaciones toman la forma de sociogénesis de categorías de clasificación (número, tiempo, espacio, etc.) y de código común de la sociedad, en Bourdieu (1985, 1992, 1993, 1997, 1998a y 1998b) por el contrario, este código común solo es inteligible cuando es tratado a partir de su sociogénesis hasta sus diferentes desarrollos y posibilidades, como resultado de luchas de clasificación de la realidad que son luchas por ordenar y nombrar y, por consiguiente, para construir la realidad, siendo entonces enfrentamientos entre aquellos que poseen (o desean poder) el monopolio por nombrar y ordenar. A primera vista paradójico, el monopolio para nombrar y ordenar gana su validez cuando los códigos que emergen de esta monopolización se diseminan y devienen en sentido común. Sentido común que conforma a la dimensión a-problemática de toda cultura, naturalizando las órdenes y nominaciones dominantes, así como la relación entre dominados

y dominantes. Las representaciones también pueden referirse a emblemas que, en el caso de Durkheim (1989), refieren a un colectivo (churingas australianos) y en Bourdieu (1985, 1998a, 1998b) asumen el carácter de lucha de representaciones, particularmente de representaciones emblemáticas, que son marcadores identitarios de un grupo, pero que, a su vez, no deben ser entendidos como simples indicadores o trazos (antropología culturalista), ni, tampoco, como emblemas productos de la sociedad como una totalidad armónica. Las representaciones emblemáticas son también el resultado de luchas simbólicas por conformar una identidad —y establecer la legitimidad de la mencionada identidad— al mismo tiempo que son impensables fuera de una dimensión relacional. Aquella afirmación de Lévi-Strauss que refería a «o real enquanto relacional» (Lévi-Strauss, 1987) estableciendo que un signo o mitema o inclusive un mito, no puede ser estudiado «en sí», sino en relación con otros signos, otros mitemas o a otros mitos, adquiere, en la exposición bourdiana, otro aspecto también des-substancializante, desde que las representaciones, en su doble sentido, constituyen «arbitrarios culturales» (Bourdieu, 1995, 1998a y 1998b)² productos constantes de negociaciones, luchas y renegociaciones. Si no hay identidad sin alteridad, si no hay lo mismo y lo *Otro* y lo *otro* (para aquellos que no depositan sus creencias en el sujeto) también no hay, pues, representaciones emblemáticas que sean producidas y produzcan una construcción identitaria sin relación a otras identidades que pasan a ser percibidas como alteridades, a partir justamente de la diferenciación de las representaciones, ya no instaladas como *trazos* de tal o cual grupo, sino como representaciones que marcan *el lugar* que el agente —grupo o individuo— tiene en un espacio social determinado, espacio relacional, espacio, por lo tanto, surcado por el poder en su carácter relacional.

El ejercicio de las representaciones emblemáticas es intentar negar su carácter de arbitrario cultural. Las representaciones emblemáticas desean mostrar la no arbitrariedad significado/significante y, en este sentido, se convierten en símbolos (como es el caso del símbolo de la justicia para de

2 El concepto de *arbitrario cultural* adquiere dos herencias en el pensamiento de Bourdieu: por un lado, la noción saussureana de arbitrariedad del signo (la relación entre significante y significado es arbitraria y carece de un vínculo natural). Por otro lado, la contribución de Durkheim (1989), que, de acuerdo con Bourdieu, es de particular importancia (a pesar de las críticas) en la medida en que «Com Durkheim, as formas de classificação deixam de ser formas universais (transcendentes) para se tornarem [...] em formas sócias, quer dizer, arbitrárias (relativas a um grupo particular) e socialmente determinadas.» (Bourdieu, 1998, p. 8).

Los arbitrarios culturales intentan establecer, por un lado, la contingencia de toda producción simbólica de una cultura (no existe, entonces, una relación *natural* entre una producción simbólica dada y una matriz cultural x). Por otro lado, el hecho de concebir la producción simbólica como arbitraria, conduce a un ejercicio de desnaturalización, mientras que las categorías y representaciones no surgen *de hecho* o de la *naturaleza de las cosas*, sino de luchas simbólicas concretas. Este sería el comienzo de una antropología crítica. Ver sobre este último punto: Bourdieu y Wacquant (1995).

Saussure). Así, la profundización de la mitopraxis en «culturas calientes» se torna realizable. Las representaciones oscilan entre un orden sintáctico y semántico y su conjunción —tal como la de los signos— conforman mitos. También, como apunta Sahlins (1997a), no tienen por qué presentarse en términos contrastivos, como en el sistema estructuralista clásico (Sahlins, 1997a, p. 141). Así detectaremos varias dimensiones del mito de la igualdad, sin profundizar en otros mitos de la nación laica, en la medida en que la vinculación entre representaciones no va más allá —como relevante— de esas «relações simbólicas da ordem cultural» (Sahlins, 1997a, p. 9) dada por la curiosa unión (uruguaya) entre igualdad y homogeneidad.

Religión civil y mitopraxis

En este trabajo intentamos vincular el concepto de religión civil con el de mitopraxis. La elección trató de ser justa con las formas de establecer una mitopraxis dentro del marco de las luchas simbólicas que ocurrieron en Uruguay y que poseían dos aspectos principales, a saber: la elaboración de un conjunto limitado de categorías y símbolos —producidos principalmente a partir del Estado— desde el cual se conformó y matrizó un modelo de nación y, al mismo tiempo, un violento ejercicio de privatización —jacobino, como lo llamaría José Enrique Rodó— en el que las posibles diferencias y diversidades fueron excluidas de la esfera pública, en un amplio ejercicio de privatización.

Es necesario señalar, desde ya, que esta religión civil uruguaya, conformada por los mitos y representaciones que investigamos, tuvo uno de sus lugares privilegiados —escenario y alcance— en la escuela pública (laica, gratuita y obligatoria), productora de ciudadanos uruguayos. Al principio, la tentación althusseriana (Althusser, 1970) de pensar la escuela desde la perspectiva de Aparatos ideológicos del Estado parece bastante seductora. Sin embargo, nuestra mirada supone que la mitopraxis establece un consenso simbólico común, que se actualiza de manera diferente en función de los diferentes contextos de percepción.

El *quietismo* del mito, se invalida en el ejercicio mito-práctico en la medida en que *las categorías recibidas* siempre se ponen en juego en función a la experiencia empírica (Augé, 1995; Sahlins, 1997a) a la que deben someterse. De esta forma, tener un corpus mítico común no implica que todos los miembros de la misma cultura lo actualicen de la misma manera, sino que enfrentarán sus confrontaciones, luchas y negociaciones (relacionados a la vida social) de estos referentes cristalizados en mitos y representaciones.

Nación y religión civil

Este trabajo tiene como objeto el estudio de la religión civil de la nación,³ de sus mitos y sus representaciones por medio del análisis de textos de lectura obligatorios en las escuelas primarias del Uruguay. Para ello, utilizamos la mayor cantidad de textos escolares que aún existen (muchos están en malas condiciones, dado el paso del tiempo) utilizados y producidos en Uruguay desde la reforma de la educación pública, que tuvo lugar en Uruguay en 1877, hasta la década del treinta. Esta delimitación temporal coincide con las varias indagaciones (Guigou, 2000a; Guigou, 2000b; Achugar, 1992; Caetano, 1992; Caetano y Geymonat, 1997; Pareja y Pérez, 1987; Porzecanski, 1992; Viñar, 1992) que identifican al primer modelo de construcción de identidad uruguaya en este período de tiempo.

En él, el proceso de cristalización de la identidad uruguaya es impensable fuera de la maduración del sistema de educación pública, ya que en Uruguay la nación ha sido conformada principalmente a partir del Estado, y la escuela era —entre otras instancias estatales y no estatales— la matriz productora fundamental de ciudadanos adscritos a Uruguay.

En otras palabras, los niños y las niñas escolarizados, futuros ciudadanos y ciudadanas, eran a su vez portadores y productores de la religión civil, que estos templos laicos, gratuitos y obligatorios, colaboraron en producir. Seleccionar los textos de lectura obligatorios, para ver en ellos los principales mitos y representaciones de la nación, implica ir más allá de los códigos primarios que los mismos llevan implícitos para su decodificación a través de la lectura, para ir —cita que reiteraremos— a

los principios de visión y división comunes, formas de pensamiento que son para el pensamiento cultivado lo que las formas primitivas de clasificación descritas por Durkheim y Mauss son para el «pensamiento salvaje», contribuyendo con ello a elaborar lo que se designa comúnmente identidad nacional... (Bourdieu, 1997, p. 106).

Estos principios de visión y división suponen un ejercicio de consenso simbólico que, en este caso, nos parecía estar bien presentado en los textos de lectura obligatorios de la escuela primaria. Su selección se debió justamente al carácter obligatorio de su lectura, mucho más coyuntural en otros textos producidos para disciplinas específicas (Geografía, Historia). Vamos a afirmar que, aunque nuestro material empírico se constituya bajo la lectura de textos obligatorios utilizados en las escuelas públicas, nuestro objetivo es la investigación de los mitos y representaciones que dieron forma a la religión civil uruguaya que incluye, al mismo tiempo que trasciende, los textos antes

3 Sobre religión civil uruguaya ver también: Bayce (1992) y Caetano y Geymonat (1997).

mencionados. En este sentido, este trabajo no pretende ser una investigación antropológica exhaustiva sobre el sistema educativo en Uruguay, sino la indagación y el análisis de mitos y representaciones en este ámbito, sin olvidar el contexto sociohistórico más amplio que permitió su existencia.

De esta forma, este trabajo intenta dar cuenta de la construcción de la nación laica uruguaya, nación laica que se conformó mediante mitos y representaciones habitantes de su religión civil, los cuales permitieron y habilitaron los variados ejercicios mito-prácticos de los ciudadanos y ciudadanas uruguayos.

La nación laica, secularización y religión civil en Uruguay

Los diferentes enfoques para dilucidar el tema religioso en Uruguay (Bayce, 1992; Caetano, 1995; Caetano y Geymonat, 1997; Da Costa, 1997, 1998; Pi Hugarte, 1993a, 1993b, 1993c, 1997) tuvieron que comenzar por la recapitulación del proceso de secularización y laicización ocurrido en este país desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Tanto la radicalidad que caracterizó al proceso mencionado, como su clara marca en el llamado primer modelo de identidad nacional (Caetano, 1992), hacen de *la nación laica* una dimensión esencial para comprender las características religiosas de Uruguay. En este ítem nos proponemos abordar la temática de la secularización en Uruguay desde dos aspectos interrelacionados: el primero vinculado a la concretización de la secularización como laicismo. El segundo alude a los límites de los conceptos de secularización y laicismo, que parecen proceder por necesidad: la secularización marca una separación mediada por un vacío; la laicidad, un conjunto de reglas idénticas aplicables a los diferentes. Sin embargo, esta perspectiva puede variar cuando la laicización aparece en su productividad, es decir, cuando la entendemos como uno de los aspectos fundacionales de la religión civil de una nación.

Establecer que la laicidad es una parte constitutiva de la religión civil uruguaya implica anular su atributo de neutralidad, para conceptualizarlo como un lugar privilegiado de representaciones y mitos emblemáticos que narran a la propia nación. Así como la laicidad no puede abandonar el campo religioso, tampoco se puede pensar en el Estado-nación sin considerarlo como el productor privilegiado y regulador de la religión civil antes mencionada. Como productor privilegiado - aunque no el único - de la religión civil de la nación, es necesario investigar el proceso de laicización llevado a cabo por el Estado-nación uruguayo como una lucha simbólica con agentes promotores de otras identidades basadas en la diferencia (opciones religiosas, por ejemplo), o en pretensiones particularistas de la citada diferencia (una religión única para un Estado y una nación). Antes de establecer las peculiaridades que vinculan la secularización, el laicismo y las pretensiones de una religión civil encapsulada en el proyecto uruguayo de nación, es necesario hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, admitir que la viabilidad de un proceso de secularización no depende solo de un agente. Tratándose de etapas y resultados de un conjunto de luchas simbólicas, debemos cuestionarnos acerca de cuáles fueron las condiciones sociohistóricas que permitieron la maduración de tal proceso e igualmente, cuáles eran las posiciones de los agentes involucrados en el antedicho campo de luchas. En segundo lugar, reconocer que si el Estado-nación uruguayo fue uno de los productores

privilegiados de la religión civil, la actual relocalización del campo religioso uruguayo —su dinamismo y su pluralidad— pone en discusión la religión civil y, consecuentemente, a la propia nación laica.

Este trabajo intentará recorrer diferentes temporalidades, reconociendo que las letanías de la religión civil uruguaya no operan como una simple supervivencia de una anterioridad, sino que se actualiza en espacios estatales (en la escuela, por ejemplo) o en las evaluaciones y reflexiones que acompañan la situación de los símbolos religiosos en el ámbito público. A finales de los años ochenta del siglo xx, cuando Juan Pablo II visitó Uruguay por primera vez, el gobierno quiso homenajear su visita erigiendo una gran cruz en la vía pública. Las discusiones que tuvieron lugar en esa ocasión en el Parlamento⁴ no dejaron de recordar aquel «jacobinismo» (Caetano, 1995)⁵ que tanto marcó el país desde el siglo xix hasta las primeras décadas del siglo xx. Los diálogos transnacionales y el reconocimiento de una polifonía interna —que trasciende a la esfera religiosa— desafían hoy a la religión civil, desplazando al Estado-nación como agente privilegiado de su producción e incluso mostrando sus propias limitaciones —como deseos totalizadores— de la misma religión civil. Por otro lado, la admisión de heterogeneidades religiosas en la

4 Después de largas discusiones, el Senado y la Cámara de Representantes aprobaron erigir la cruz que se había colocado provisionalmente para honrar al papa. El texto de la ley aprobada, para mantener la controvertida Cruz, y firmado por el vicepresidente de la República, Dr. Enrique Tarigo (quien votó en contra de su permanencia) fue el siguiente: «Ley 15.870. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay reunidos en Asamblea General Decretan:

Artículo 1.º Dispónese que la cruz eregida con motivo de la visita a la ciudad de Montevideo del Papa Juan Pablo II, sea mantenida en su emplazamiento original y con carácter de permanente en calidad de monumento conmemorativo de dicho acontecimiento.

Art. 2.º Comuníquese, etc.

Sala de Sesiones de la Cámara de Representantes, en Montevideo, a 11 de junio de 1987. Víctor Cortazzo, Presidente- Héctor S. Clavijo, Secretario.

Cumplase, acúcese recibo, comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tarigo- Julio Aguiar.» (Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Tomo 68, Diario 40 (pp. 542-596), mayo/junio de 1987; Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, Tomo 305, pp. 391-433), marzo/mayo de 1987)

5 Según Girardet (1999), el jacobinismo (una de las muchas corrientes dentro de la bulliosa Revolución Francesa) habría sido poseído por una «voluntad de reunión, de unificación, de eliminación de todos los factores individuales o colectivos de diversidad [...] No dejaremos ningún cuerpo heterogéneo en la República» había proclamado en el Club de los Jacobinos [...] el delegado Garnier.» (Girardet, 1999, p. 141).

Para el caso uruguayo, el término *jacobinismo* fue recuperado por José Enrique Rodó antes de la decisión del estado uruguayo de eliminar imágenes religiosas de los hospitales (1906). Rodó (1930), cuestionando esta decisión, señaló que era una actitud más vinculada al espíritu jacobino que al liberal: «¿Liberalismo? No, digamos mejor jacobinismo. Se trata, efectivamente, de un hecho de franca intolerancia y estrecha incompreensión moral e histórica, absolutamente inconciliable con la idea de elevada equidad y de amplitud generosa que va incluida en toda legítima acepción del liberalismo...» (pp. 123-124).

esfera pública indica, al menos, un cierto retraimiento del laicismo y, tal vez, el surgimiento de un proyecto de nación atento a las diferencias.

Comenzaremos, entonces, profundizando en las correspondencias entre secularización, laicismo, religión civil y nación. Un interludio teórico nos permitirá aclarar y vincular estas categorías, sin duda útiles, cuando se trata de abordar el proceso de construcción de la nación laica en Uruguay. Cabe, con todo, antes de ingresar a ese interludio, adelantar algunas reflexiones relacionadas con la matriz laica de la nación (en parte devenida en laicismo y en prácticas laicizantes), considerando en este sentido, sus efectos tanto sobre las narrativas de la nación (Bhabha, 1990), como sobre la propia construcción del campo religioso uruguayo.

Sin restarle importancia al modelo laico vernáculo en sus efectos sobre la conformación de una narrativa centralizada, fundante y dominante, y también sobre el ordenamiento topológico y de sentidos en el campo religioso y en los diferentes espacios (públicos y privados), deberemos insistir en el excesivo peso otorgado al modelo laico fundacional por parte de los investigadores de finales del siglo xx (entre los que se incluye el autor de este texto), en tanto modelador principal de formas identitarias y de espacios religiosos nacionales. Nuestra crítica a esta perspectiva centralizadora y totalizante, expresada en la conferencia intitulada «Más allá de la laicidad» (Guigou, 2017a) y en el artículo «Situación religiosa en el Uruguay contemporáneo: un tema comunicacional» (Guigou, Milsev y Passeggi, 2018) trata de señalar las dificultades que posee esta mirada totalizante y fundacional de la nación para adentrarse en el ámbito heterogéneo y plural de las narrativas periféricas, intermedias y deleuzianamente rizomáticas de la nación, así como para indagar en las diferentes modalidades religiosas, de creencias, espirituales, que en su porosidad, han sabido circular, interpelar y cuestionar los sentidos presentes en los espacios estatales, públicos y privados, tanto como la existencia definitiva y claramente separada de dichos espacios.

Interludio sobre secularización, laicidad, religión civil y nación

Varios autores han señalado la ambigüedad semántica, la imprecisión y la «dilatación peligrosa del concepto de secularización» (Caetano y Geymonat, 1997, p. 25).⁶ Según Gustavo Guizzardi y Renato Stella (1990), el tema de la secularización es ambiguo, en la medida en que responde semánticamente a varios significados:

do significado originário, extraído do direito canônico e sucessivamente inserido na teologia, ao significado adquirido na tradição das ciências sociais, onde indicou [...] fenômenos e acontecimentos que são diferentes não somente na denominação: laicização, dessacralização, privatização, descristianização, etc (p. 203).

El rendimiento del término en sí, utilizado por primera vez en la Paz de Westfalia (1648) (Guizzardi y Stella, 1990, p. 209), ha sido cuestionado desde varios puntos de vista, no siendo menores las críticas esbozadas por aquellos autores que guían sus estudios en torno a la génesis y consolidación de la idea de la nación en Occidente. La separación entre Estado-nación y religión que, con todas las diferencias y peculiaridades del caso —de hecho, las diferencias nacionales— pautan la modernidad occidental en sí no alcanza para definir el fenómeno de la secularización. Por otro lado, la mirada analítica hacia este fenómeno puede modificarse en función «de la concepción que se tenga o se postule sobre el fenómeno general de la religión» (Caetano y Geymonat, 1997, p. 23).

El problema se percibe en los dos ejemplos históricos que han generado, por parte de las ciencias sociales, quizás más reflexiones sobre las relaciones entre la nación y la religión. Nos referimos al caso de Estados Unidos y Francia. Desde sus respectivas revoluciones, ambas aparecen como un paradigma de la constitución de la nación moderna, y en los dos casos esta conformación nacional ha sido acompañada por una nueva cartografía que

6 A su vez, Marramao (1995) establecerá con respecto al concepto de secularización lo siguiente: «Secularização é uma metáfora. Surgida na época da Reforma, originariamente em âmbito jurídico (para indicar a expropriação dos bens eclesiais em favor dos príncipes ou das igrejas nacionais reformadas), a palavra veio a conhecer, ao longo do século XIX, uma notável extensão semântica: primeiramente, no campo histórico-político, em seguida à expropriação dos bens e dos domínios religiosos fixadas pelo decreto napoleônico de 1803 [...] e posteriormente no campo ético e sociológico, quando assume [...] o significado de categoria genealógica capaz de conter em si o sentido unitário da evolução histórica da sociedade ocidental moderna (seja em Tönnies ou em Weber —embora como acentuações profundamente diversas— “secularização” indica a passagem da época das comunidades à época da sociedade, de um vínculo fundado na obrigação a um vínculo fundado no contrato, da “vontade substancial” à “vontade eletiva”» (Marramao, 1995, pp. 29-30).

indica un nuevo diseño del lugar de lo religioso en relación con el proyecto de la nación. Cabe destacar que fue en Francia, una especie de paraíso de la secularización, donde Rousseau ya había socavado la división entre religión y Estado, apuntando, en *El contrato social*, una religión de la nación:

Una profesión de fe puramente civil, cuyos artículos de fe corresponde al soberano fijar, no precisamente como dogmas de religión, sino como sentimientos de sociabilidad sin los cuales es imposible ser buen ciudadano ni súbdito fiel. Sin obligar a nadie a creerlas, puede desterrar del Estado a todo el que no las crea; y puede desterrarle, no como impío, sino como insociable (Rousseau, 1957, p. 226).

Este concepto de religión civil, según Llobera, fue utilizado por Rousseau para «referirse a una especie de religión que provoca amor al país en sus ciudadanos y que los fuerza a cumplir con su deber» (Llobera, 1994, p. 195).

En esta nueva religión dedicada a la nación, el papel de las instituciones estatales debería ser sumamente relevante. En su *Emilio*, Rousseau asignó un papel fundamental a la educación:

Una educación que debe dar a los alumnos la forma nacional, y dirigir hasta tal punto sus opiniones y gustos que sean patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. Un niño, al abrir por primera vez los ojos, debe ver la imagen de la Nación y hasta su muerte no debe ver otra cosa que ella (Rousseau, apud De Ventos, 1994, p. 18).

Con la Revolución Francesa, nos enfrentamos a la cristalización de una parte del pensamiento rousseauniano. A pesar de las diferencias que pueden establecerse entre los diferentes intelectuales *orgánicos* de esta revolución, es cierto que desde la Asamblea Constituyente de 1789 emerge claramente el concepto moderno de nación y la idea de nación es imaginable, como Llobera había dicho, a través de la identificación del pueblo de Francia con la nación misma (Llobera, 1996, p. 15). De esta identificación, surge un elemento relevante para nuestra temática: el hecho de identificar al pueblo francés con la nación trae en su núcleo la idea de la indivisibilidad del cuerpo social. Este principio de unificación está vinculado a una concepción centralista del Estado como síntesis de la totalidad social mencionada y sobre todo tipo de particularidad (religiosa, regional, lingüística, etc.). Este aspecto es más que importante si consideramos la heterogeneidad que existe en el interior de Francia:

Assim, por exemplo, a França era muito pouco integrada até o século XVIII na época do reino, tendo este continuado como uma colcha de retalhos de

regiões, em vez de uma nação unificada, isto até a Revolução, o mesmo, talvez, até ben avanzado o século XIX (Oliven, 1992, p. 15).

Esta indivisibilidad —una nación, un Estado— refleja claramente las aspiraciones rousseauianas, también presentes en el pensamiento tan opuesto de revolucionarios como Robes Pierre o Denton (Llobera, 1994, pp. 249-250). Además de reconocer que la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 27 de agosto de 1789 permanece en la dualidad de una vocación universalista y de un particularismo nacionalista, inaugurará otro aspecto: permitirá la cristalización de un sujeto —el ciudadano— emancipado y con capacidad de decisión y resolución (habitado por su propia razón) al mismo tiempo que decretará la existencia de la nación. En el artículo 3 encontramos: «Le prince de tute souveraineté réside essentiellement dans la nation; nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément».⁷ Por lo tanto, como señala Dumont (1992), el individualismo y la nación no son contradictorios: «A nação é precisamente o tipo de sociedade global correspondente ao reinado do individualismo como valor» (p. 21). Sin embargo, la imagen del ciudadano —momento relevante del individualismo moderno— nos coloca frente a las paradojas que la revolución misma trajo. Si, por un lado, este ciudadano poseía la libertad de defender y sostener sus diversas creencias, por otro, él mismo era parte de una totalidad: producto y productor de la nación. La nación sería su primera religión, además del cultivo de religiones *privadas*.

Así, reconoce Bellah, la Revolución francesa, anticlerical hasta el meollo, intentó establecer una religión civil anticristiana. Desde entonces el abismo entre la tradición católica francesa y la establecida por el laicismo militante iniciado en 1789, y que había de culminar con el culto jacobino al Ser Supremo ha sido considerable... (Giner, 1994, p. 144).

La secularización, en el caso francés,⁸ parece asumir preferiblemente la búsqueda de la sacralización de la Revolución misma a través de representaciones emblemáticas que cristalizan la identidad de la propia nación. La laicización fue, por lo tanto, la forma más o menos visible de la nación, ya sea

7 Ver: *Declaration des droits de l'homme et du citoyen*.

8 En esta breve revisión de la secularización francesa, estamos abstrayendo intereses, clases y grupos que disputan en pleno proceso revolucionario. Dado que la religión civil francesa choca con la religión católica, parece tentador reanudar la aclaración de Bourdieu sobre las guerras religiosas: «Em suma, as guerras religiosas não são “violentas querelas teológicas” com em geral são consideradas, nem conflitos de “interesses materiais de classe” da maneira com que Engels as encara. Na verdade, as guerras religiosas são duas coisas ao mesmo tempo porque as categorias teológicas de pensamento tornam impossível pensar e levar adiante a luta de classes enquanto tal, permitindo não obstante, pensá-las e lavá-las a cabo enquanto guerra religiosa.» (Bourdieu, 1992, p. 47).

a través de la presencia de representaciones emblemáticas o porque el espacio *neutral* debe su neutralidad precisamente a un pacto anterior: asumir que él existe para los ideales establecidos por un nación (libertad, igualdad, fraternidad). Por lo tanto, el concepto de secularización en sí mismo, se pone en consideración: ¿cómo podemos suponer que la secularización implica la separación entre el Estado y las expresiones religiosas, cuando el Estado revolucionario se dedica a establecer una religión civil y a oponerse fervientemente a las expresiones religiosas establecidas? Nos referimos a la simbología, cultos y celebraciones revolucionarias. En el auge revolucionario, la nación francesa llegó a ser adorada a través de

muchos de los símbolos (que) tenían un origen grecorromano o masónico. El tricolor, combinando el rojo y el azul de la ciudad de París con el blanco de los Borbones, se hizo popular en poco tiempo y se convirtió en oficial en 1792. Otro símbolo que se propagó rápidamente fue el altar patriótico, que fue erigido espontáneamente en muchas aldeas y comunas y se hizo obligatorio en 1792 [...] Las tablas de la Declaración de los Derechos (en piedra o en metal) eran llevadas en procesión como si fueran el Santísimo Sacramento [...] A partir de 1790 aparecieron los árboles de la libertad [...] También existían otros símbolos como las fasces romanas, los gorros frigios, etc. (Llobera, 1994, p. 247).

De acuerdo con el autor citado, «se agregaban celebraciones y festividades específicas, que rememoraban las distintas etapas heroicas de la Revolución» (Llobera, 1994, p. 247). Sin embargo, no sería posible esperar que solo el Estado glorifique a la nación.

Por parte de la sociedad civil —categoría diferenciada de *sociedad política* con relativa claridad a partir precisamente de esta revolución— se llevaron a cabo una serie de actividades en torno a la adoración de la nación (la cita anterior refleja en parte este hecho). Por lo tanto, la religión civil era, al menos en sus inicios del idilio revolucionario, producido por el Estado y por la propia sociedad civil.

Estos elementos son suficientes para caracterizar algunos aspectos del lugar de lo religioso en la Francia revolucionaria: la dimensión religiosa fue aprehendida por el conjunto de símbolos y representaciones emblemáticas de la propia nación. El carácter *sagrado* de este esfuerzo obstaculiza el uso del término secularización porque bien podríamos decir que esta sacralidad se habría trasplantado a otro *locus* social. Sin embargo, esta afirmación no puede llevarnos a substancializar lo sagrado, en el sentido de una continuidad durkheimiana de la producción eterna de evangelios: «Não há evangelhos que sejam imortais e não há razão para se acreditar que a humanidade seja doravante incapaz de conceber outros» (Durkheim, 1989, p. 506).

La visión durkheimiana de la expresión simbólica de totalidades (¿y qué es, sino la *autoidolatría* de la sociedad y las representaciones que trae consigo?) puede ser útil, en parte, si es «violentada» y si se entiende como una lucha simbólica y particularmente como una lucha de clasificaciones (en el sentido otorgado a este término por Bourdieu por tener el monopolio de expresar simbólicamente la totalidad. Según Bourdieu (1998b):

Sabe-se que os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a idéia que eles têm deles próprios, todo o impensado pelo qual eles se constituem como “nós” por oposição a “eles”, aos “outros” e ao qual estão ligados por uma adesão quase corporal. É isto que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca à identidade (p. 124).

La relación entre nación y religión para el caso francés de finales del siglo XVIII puede analizarse en el contexto de esta lucha de clasificaciones sobre quién enuncia esta totalidad en construcción que era la nación emergente. Esta lucha de clasificación, lucha simbólica, con su correlato político y económico, se expresa a través de representaciones y prácticas que tienen precisamente el objetivo de tener el monopolio de enunciar y representar la totalidad imaginada de la nación, es decir, una comunidad imaginada.⁹ Recordemos la importancia que Bourdieu le atribuye a las representaciones mentales y objetales, así como a los actos «mágicos» de identificación y auto-identificación de las entidades regionales, étnicas y nacionales (Bourdieu, 1998, pp. 112, 113).

Toda esta simbología de la religión civil, sus manifestaciones y actos deben observarse como un intento de reemplazar el catolicismo imperante a través de la construcción de un “nosotros” que fue la declaración inicial de la nación.

9 La comunidad imaginada de Anderson (Anderson, 1997), fue oportunamente cuestionada por Bhabha (1990) por devolver el carácter monológico, homogeneizador y totalizante a la idea de nación. Benedict Anderson (1997) definió a la comunidad imaginada de la siguiente manera: «Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.» (Anderson, 1997, p. 23). Nosotros, por nuestra parte (Guigou, 2000b), hemos diagnosticado a la comunidad imaginada de Anderson en tanto violencia simbólica en marcha, en la medida que se debe considerar que la identidad nacional como totalidad (mapa y territorio) es el resultado de la violencia simbólica (común, por otra parte, a cualquier proceso identitario), que al mismo tiempo crea, abortando, limitando o excluyendo, otras identidades posibles. Y esos posibles no son virtuales latentes, sino silencios y borrones en procura de una identidad única y de la unidad de dicha identidad.

Las representaciones emblemáticas de la nación eran la representación de la totalidad, y ninguna otra simbología particular debería prevalecer. Si hay algo sagrado en este proceso, no es porque haya una dimensión siempre emergente de lo sagrado en la sociedad, sino porque debe basarse en el hecho de que la religión civil antes mencionada tendía - de una manera contradictoria y ambivalente - a postularse al mismo tiempo como representación emblemática de una totalidad de individuos y significativa para todos ellos.

Bajo este acto de imposición (incluso tratándose de una mayoría revolucionaria), la nación se convierte así no solo en una asociación político-territorial, sino en una *comunidad espiritual*. Si la religión civil es la religión de la nación que intenta mostrarse representando una totalidad, si sus ansiedades comunitarias la llevan a preocuparse por otras lealtades particulares, si es necesario aprender a amarla en las escuelas, entonces se enfrenta de esta manera, con la limitación del sujeto que la generó: el ciudadano.

Pronto descubrimos que los atributos dados a este sujeto y las libertades conferidas a él ofrecen la posibilidad de elegir su fe. En este sentido, la religión civil oscila entre su imposición total y su fuerte presencia en la esfera pública, dejando expresiones de *fidelidad* secundaria para el ámbito privado.

Así es como el concepto de secularización se puede admitir. Si el proceso de secularización en Francia se vuelve inteligible, no es solamente debido a la separación del Estado-nación y la religión, sino a la diferenciación y separación entre la religión pública y la privada.¹⁰ Veamos la opinión de Enrique Gil Calvo:

la primera diferenciación, aquella más esencial en la que precisamente consiste el proceso de secularización, es la que distingue y separa la religiosidad pública de la religiosidad íntima o privada. En efecto, la secularización implica la progresiva privatización de la esfera de lo religioso, que de ser oficialmente pública pasa a hacerse eminentemente privada. Y bien, ¿acaso no es esta fractura entre lo público y lo privado lo que más caracteriza e identifica a la irrupción de la modernidad? (Gil Calvo, 1994, p. 174).

Estaríamos de acuerdo si reafirmamos que la religión pública es la religión civil de la nación y que la esfera pública se reafirma justamente a partir de la herencia de los valores de la religión civil francesa (libertad, igualdad, fraternidad), sin la cual sería básicamente inimaginable y socialmente imposible. También deberíamos agregar a esta versión del concepto de secularización, la transversalidad inevitable entre «religión pública» y «privada», transversalidad que opera, por otro lado, entre los ámbitos público y privado.

10 Después de idas y vueltas, la separación del Estado y la Iglesia se produjo, para el caso francés, en 1905.

Aunque el modelo secularizador francés —de la religión civil de la nación y de la privatización de otras dimensiones religiosas— no afectó a la mayoría de la población francesa y su exposición más radical duró solo unos pocos años, la influencia en Francia así como en el exterior fue profunda. Como veremos, las características de este modelo prevalecerán más fuertemente en el proceso de secularización uruguayo.

Otro ejemplo, como decíamos, de las relaciones peculiares entre nación y religión, se presenta para el caso de América del Norte. Es a partir de Estados Unidos que las categorías de religión civil y secularización se redimensionan, la primera emerge ya no como una posición e imposición simbólica que intenta reemplazar en gran medida a las religiones existentes (como en el caso de la religión civil francesa), sino que se apropia y toma los valores y la simbología de la religión fundante, aunque los diluya como simbología y valores de la nación.

Vemos aquí que, aunque la religión civil continuó siendo la religión de la nación, sus características cambiaron: en este caso se trata de la resignificación de representaciones (representaciones que participan en principio del corpus de la religión fundadora y al mismo tiempo de la nación) y los valores religiosos que, incluso si están separados de su origen denominacional, sobreviven como valores de la nación.

La formulación de Robert Bellah (1970, 1975) en torno a las relaciones de nación y religión, sigue caminos similares a los anteriores. Para Bellah (1975), la religión civil conforma: «esa dimensión religiosa que se encuentra en la vida de todo pueblo, a través de la cual este interpreta su experiencia histórica a la luz de una realidad trascendente.» (p. 3). La diferencia en la configuración entre la religión civil francesa y estadounidense se debería al hecho de que, en el caso de esta última, su configuración no sería anticlerical:

The American civil religion was never anticlerical or militantly secular. On the contrary, it borrowed selectively from the religious tradition in such a way that the average American saw no conflict between the two. In this way, the civil religion was able to build up without any bitter struggle with the church powerful symbols of national solidarity and to mobilize deep levels of personal motivation for the attainment of national goals (Bellah, 1970, pp. 180-181).

Así es como, en el caso del proceso de secularización norteamericano, no habría ningún intento de reemplazar y romper con el pasado religioso:

Esta adoptó una forma que era relativamente consistente con las concepciones y definiciones cristianas tradicionales, y esto es lo que constituye el núcleo de lo que Bellah llama religión civil americana. No hubo ruptura radical con la herencia religiosa primaria, aunque se evitó

cuidadosamente toda tentativa de definir la nueva religión civil como cristiana en un sentido dogmáticos específico (Habermas, 1987, p. 411).¹¹

La lectura de la existencia de esta religión civil estadounidense podría (y puede) rastrearse a través de discursos oficiales que hacen referencia al Todopoderoso, o al Bien Supremo, más allá de la existencia y el uso de símbolos religiosos en la vía pública.

En esta religión civil, también habría rastros de: «la vida futura sobrenatural, el castigo de la adicción, la virtud recompensada, la exclusión de la intolerancia religiosa y otros temas similares...» (Giner, 1994, p. 143).

La religión civil norteamericana —simbología y principios religiosos que se vuelven nacionales— reformula la temática de la secularización desde una perspectiva posweberiana.

De hecho, según Habermas, tanto para Talcott Parsons (1978) como para Bellah (1970), la globalización o la desconfeccionalización parcial de los valores y simbología religiosa, no pierden, en la medida en que: «las orientaciones valorativas secularizadas no se disocian necesariamente del suelo religioso» (Habermas, 1987, p. 411) o pasan a ser entendidos como dimensiones valorativas de la nación. En el primer caso, con una perspectiva estrictamente denominacional, tendríamos la «secularización de los contenidos de la fe»: Para Parsons, la secularización de los contenidos de la fe significa una desdogmatización que permite a las confesiones empeñadas antaño en una rivalidad a vida o muerte coexistir sobre la base de convicciones éticas compartidas. En este sentido, la secularización comporta y fomenta una generalización de los valores con la que adquiere continuidad el proceso de realización social de los valores... (Habermas, 1987, p. 412).

Este evento, por un lado, tendería al ecumenismo interdenominacional, al mismo tiempo que colaboraría con la gestación de una *macrocomunidad*,

11 Recordemos que, según Habermas, el término *moderno* se refiere en su uso latino al siglo V: «*modernus* se empleó por primera vez a finales del siglo V para distinguir el presente, que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano» (Habermas, 1994, p. 87).

Para definir el proyecto moderno, Habermas retoma la tesis weberiana sobre la modernidad cultural. Según Habermas (1994), «Weber caracterizó la modernidad cultural como la separación de la razón sustantiva expresadas en la religión y la metafísica en tres esferas autónomas. Estas son la ciencia, la moralidad y el arte. Estas llegaron a diferenciarse porque las concepciones unificadas del mundo de la religión y la metafísica se desmembraron.» (p. 94).

Refiriéndose también en parte a la modernidad y a estas esferas autónomas, Pierucci (1997) dirá en torno a la religión: «a religião literalmente perdeu o lugar já na Europa do século XVIII - época da “Grande Transformação” [...] após a perda de espaço e o poder no aparelho do Estado laicizado, que implicou a perda material de uma série de bens e domínios eclesiásticos [...] vieram a galope a perda de chão ou de raízes na sociedade socializada e a perda de alcance sobre a pluralização das esferas culturais autonomizadas; e daí, a perda de influência no espaço público» (p. 104).

donde la persistencia de los valores religiosos (liberados de sus lealtades denominacionales) se convierte en un *lenguaje común* de la sociedad. Aunque Habermas, al analizar a Bellah y Parsons, apenas esboce el tema de la nación, (aunque en ambos la referencia a la religión civil como a la nación es importante) parece obvio que, teniendo en cuenta la *secularización denominacional*, el reservorio de estos valores sea la religión civil de la nación.

Sin embargo, no es una especie de *garantía* de la nación, ni de su *autoi-dolatría*, sino de los principios morales que la trascienden y por los cuales: «la nación debía de ser juzgada conforme al cumplimiento de esos principios» (Llobera, 1994, p. 196).

Otro aspecto de las visiones sobre la secularización estadounidense está vinculados a la privatización de lo religioso, tema similar al expuesto cuando hablábamos de la secularización en Francia. Sin embargo, la diferencia parece residir más en la construcción de la esfera pública, que, en el caso de los Estados Unidos, no hizo abstracción de los valores y contenidos religiosos confesionales, sino que los des-dogmatizó, es decir, se convirtieron en instancias de la nación.

De los análisis sobre la secularización de Estados Unidos, se pueden extraer algunos elementos útiles para estudiar el modelo uruguayo: la secularización de los contenidos de la fe, por cualquier razón, debe estar presente en la medida en que sea una secularización confesional o denominacional con efectos sociales.

Por otro lado, la privatización del culto denominacional, no indica una ausencia de *moralización* del ámbito público. Por el contrario, esta moralización está presente en los principios de la religión civil.

Como ya hemos señalado, el modelo de secularización en Uruguay tendrá más influencia de Francia que de Estados Unidos, especialmente debido al contexto mismo de la formación del Estado-nación uruguayo. Para el caso uruguayo, será más una religión civil sustitutiva que una religión capaz de asimilar e integrar a la esfera pública parte de las tradiciones presentes en confesiones religiosas.

Pasemos entonces a la revisión de la *nación laica* uruguaya.

La nación laica uruguaya

Los momentos fundacionales de la génesis y consolidación de la nación laica uruguaya van desde mediados del siglo xix hasta las primeras décadas del siglo xx. Debemos enfatizar que los *momentos políticos* son importantes para determinar el tránsito de *la nación laica* a partir de nuestra idea inicial: la nación laica se hace visible como religión civil de la nación, a veces bajo la apariencia de *espacios neutrales* (legitimados como posibles en función de los valores presentes en la religión civil de la nación y legítimamente garantizados por el Estado-nación), otras directamente desde espacios donde la religión civil es predominante a través de sus mitos y representaciones emblemáticas (la escuela es, para el caso uruguayo —valga la redundancia— también emblemática). El hecho de que las idas y vueltas de la nación uruguaya estén relacionadas con las circunstancias políticas (y, sin lugar a dudas, circunstancias socioeconómicas) está relacionado a la verosimilitud de la religión civil como religión de la nación. Si debe representar a la nación en su conjunto y al mismo tiempo hacer posibles creencias y emblemas que puedan ser más o menos representativos de tal totalidad, su eficacia radicará en sus posibilidades abarcadoras, es decir, en absorber y producir a la vez estos productos de identificación. La religión civil trabaja sobre una totalidad: la nación. Aunque el propio Bellah (1975) reconoce la capacidad de transformación de la religión civil, es importante tener en cuenta que tiene su propia dimensión abarcadora como límite. Cuando la religión civil no puede hacer frente a la heterogeneidad social, es decir, producir o asumir mitos y representaciones emblemáticas sobre las particularidades, o cuando surgen nuevos portavoces de la nación —ya sea del Estado o de la sociedad civil (lo que implica redefinir nuevamente la nación y su respectiva religión civil)— es que el mismo proyecto de nación sufre un cambio profundo.

Construcción de la nación laica

Desde mediados del siglo xix hasta las primeras décadas del siglo xx, las emergencias más beligerantes en relación con el proceso de secularización y laicización en Uruguay se presentan en sus dos aspectos, a saber: la gestación de una religión civil principalmente por parte del Estado y la privatización de otras manifestaciones religiosas.

De acuerdo con Sansón, el camino de las secularizaciones y la laicización en Uruguay:

fue un lento, pero sostenido proceso de diferenciación de campos de acción e influencias. Se desarrolló durante las últimas cuatro décadas del siglo xix y comienzos del siglo xx, coincidió con la modernización del país —época de transformaciones sustantivas caracterizadas por elementos tales como la industrialización, urbanización, afirmación de la autoridad del Estado, y mejoramiento de la producción ganadera para cumplir las exigencias del mercado internacional— (Sansón, 1998, p. 26).

Cabe señalar que esta modernización terminó, a principios del siglo xx, cristalizando en una modernidad con un perfil político pluralista, en el que las elites políticamente preponderantes diseñaron y rediseñaron el proyecto de la nación. El proyecto de la nación laica, llevado a cabo por liberales, deístas, espiritualistas, positivistas, socialistas y católicos librepensadores y las diversas intersecciones que se puedan suscitar, se caracterizó, irónicamente, como señala Bayce, por un avance de «ideas liberales anticlericales, de la racionalidad científica positivista de cuño anglo-francés —aunque más francés— [...] contra el ancestro católico ibérico» (Bayce, 1992, p. 2).¹²

El enquistamiento de estas élites en el Estado, lo reformará y producirá en gran medida el proyecto nacional que generará:

un proceso fuertemente estatista (en el sentido de que sus principales promotores privilegiarán las vías institucionales y políticas para la concreción y difusión de sus ideas), al mismo tiempo que se identificó como uno de los objetivos prioritarios de ese «reformismo desde lo alto» que vanguardizó las transformaciones de las primeras décadas de este siglo (se refiere al siglo xx) (Caetano y Geymonat, 1997, p. 37).

Este *reformismo desde lo alto*, alude en particular al llamado primer batllismo o época batllista (1905-1930 aproximadamente),¹³ cuando se

12 De acuerdo con el autor «La primera Constitución del Uruguay independiente, en su artículo 60 establecía: “La religión del Estado es la Católica Apostólica Romana”. Con esta consagración, “La influencia del ancestro colonizador y evangelizador ibérico en su auge restaurador con la expulsión del Islam, puede más que la Revolución Francesa y que la independencia americana en el Uruguay del siglo xix”» (Bayce, 1992, p. 2).

13 El primer batllismo o época batllista, tiene su principal referente en la figura de José Batlle y Ordóñez. Por “*primer batllismo*” debemos entender, en términos muy amplios, un proyecto político que trasciende la figura presidencial (e incluso a los miembros de una sola comunidad política, por otra parte no homogénea) y en el que varios agentes políticos y sociales se destacaron en los intentos de construir una democracia pluralista con un fuerte contenido social y no necesitamos decirlo, en la forma de la *nación laica*. Este primer batllismo, que permanecerá en vigor hasta aproximadamente los años treinta, tiene su continuidad en el *neobatllismo* (1946-1958), liderado (entre otros) por la figura del presidente de la República, Luis Batlle Berres. Sin embargo, este neobatllismo reiterará (y afirmará) los mitos y representaciones emblemáticas ya naturalizadas como parte de la identidad nacional. Al respecto, Gerardo Caetano (1992) establecerá: «Más allá e un

traza el proyecto de una nación basada en principios democráticos pluralistas, con un Estado fuertemente interventor en la regularización social y económica y, aun así, con un contenido que, utilizando la terminología ya existente en ese momento, bien podría definirse como *progresista*.¹⁴ Este es el punto más agudo para comprender el proyecto de la nación uruguaya consolidado en las primeras décadas del siglo xx. En la medida en que este «reformismo desde arriba» fue el promotor de la mayoría de las reformas sociales de vanguardia,¹⁵ existe el peligro de formular la gestación de una nación a partir del Estado, sin considerar la incidencia de otros actores sociales. Como señala Caetano (1992):

Fue durante las tres primeras décadas del siglo xx cuando la sociedad uruguaya pudo completar su primer modelo de identidad nacional [...] Si bien Batlle y el batllismo adquirieron una inocultable significación en ese período, en este como en otros tantos aspectos, su acción se insertó —junto con otros actores relevantes— en el cuadro de una «aventura» colectiva y conflictiva, que recogió fuertes herencias y las proyectó en nuevas síntesis (p. 84).¹⁶

tópico que habría que comenzar a investigar mucho más intensamente, nuestra impresión es que esta ecuación identitaria del “Centenario” no pudo ser recreada o alterada de modo decisivo en el período posterior a 1930» (Caetano, 1992, p. 89). Agreguemos, entonces, que esta «ecuación identitaria» en las palabras de Caetano (1992, p. 89) logró una durabilidad que, aunque se elaboró en las primeras décadas del siglo xx, trasciende esta dimensión temporal, en la medida que futuras mitopraxis se alimentarán de los mitos y representaciones conformados en ese período de tiempo.

De acuerdo con Achugar (1992): «Con Batlle y el fortalecimiento (o la constitución) de un Estado monopólico [...] el aparente éxito o funcionamiento de dicho modelo [...] contribuyó a consolidar tanto la mentalidad como la suposición de que la solución ofrecida por el modelo era la adecuada para el país» (p. 155).

- 14 «Arturo Ardao ha comprobado que una concepción ética de la sociedad y el derecho fue la base filosófica del reformismo, al menos si nos referimos a su personalidad descollante, Batlle y Ordóñez. Una moral, en efecto, de sello tolstoiano, no católico, en la que el hombre era el centro de una obsesión a veces hedonista, sin que nada, y menos una Institución lo trascendiera; imbuida de “cierta piedad difusa”, casi cósmica hacia el ser débil, fuera de la naturaleza que fuera (humana o animal); vertebrada por una “concepción romántico-anarquista-naturalista, un poco a lo Ibsen, del individuo y las construcciones sociales”, al decir de Carlos Real de Azúa» (Barrán y Nahum, 1985, p. 39).
- 15 «El conductor de este esfuerzo fue Batlle y Ordóñez [...] Sus reformas iniciadas en 1904, bajo la inspiración de una filosofía progresista y democratizante en la constitución de 1917, significaron un impulso renovador único en el continente, que echaría las bases de la primera democracia latinoamericana.» (Ribeiro, 1985, p. 479)
- 16 Siguiendo una línea muy consensuada en la historiografía nacional, se establece que el siglo xix fue un preámbulo a la cristalización del primer modelo de identidad nacional. El conjunto de guerras civiles que fueron acompañadas por alianzas y enemistades con facciones argentinas y brasileñas (más la intervención de las potencias europeas en varios conflictos), otorgaron diversas marcas al surgimiento de una identidad nacional que, sin embargo, alcanzó su madurez en la primera década del siglo xx: «Si la identidad nacional

Sin embargo, la situación inicialmente contradictoria y la búsqueda de polifonías a partir del presente no pueden hacernos olvidar el papel del Estado en la constitución de la nación uruguaya. Si el Estado no fue el único gestor del primer modelo identitario (primer modelo de nación), debería aclararse que realmente trató de asumir la representación de la totalidad (la nación) al mismo tiempo que trabajó ampliamente en su definición: «desde que el país y su nacionalidad fueron engendrados demiúrgica y leviatánica-mente por un Estado protobenefactor, totalizante y crecientemente abarcativo de las demandas y ofertas sociales y de la representatividad grupal» (Bayce, 1992, p. 3).

Debido a que la producción de la nación laica —incluso si no debe ser referida a solo un agente— debe considerar en su análisis que el Estado uruguayo fue uno de los principales creadores de la religión civil, a veces produciéndola, a veces apropiándose de la producción de la sociedad civil. El *ordenamiento semántico* de la nación corresponde, principalmente, al Estado-nación, que lo configurará.

Dentro de este orden semántico, el laicismo beligerante que se desarrolla en este período debe analizarse de manera similar al caso francés: la lucha por las clasificaciones por quién enuncia la totalidad.

Las condiciones que operaban para que el Estado abogara por los principales emprendimientos para configurar la nación y lo lograrla con bastante éxito, se refieren a un conjunto de condiciones indudablemente anteriores al primer Batllismo.

La debilidad estructural del Estado de independencia uruguayo, atravesado por guerras civiles y conquistador del monopolio de la fuerza solo en 1904,¹⁷ también corresponde a un conjunto de agentes con los que debe colaborar para constituir y orientar, dada la debilidad aún mayor de estos

de los uruguayos no está entonces prefigurada desde los remotos tiempos coloniales, tampoco durante la Revolución ni durante las primeras décadas de vida independiente, lo que podríamos llamar —no sin equívocos— “proyectos nacionalistas” se muestran y se despliegan de manera coherente. Las trayectorias —personales y colectivas— resultaron mucho más azarosas y cambiantes, en consonancia además con el contexto de la época» (Caetano, 1992, p. 82).

- 17 En 1904, la última guerra civil en Uruguay terminó, protagonizada por el Partido Blanco y el Partido Colorado (este como su máximo líder y presidente de la República, José Batlle y Ordóñez). Con este capítulo, (a excepción de una revuelta insignificante en 1910), terminó el ciclo de guerras civiles, que surge unos años después de la independencia de la República (1830). Ambos partidos surgieron durante una de las muchas batallas (la batalla de Carpintería en 1836) después de la independencia y continúan existiendo hasta hoy.

Dado que Aparicio Saravia, el principal líder del Partido Blanco era católico —aunque en una posición que no es necesariamente mayoritaria dentro de las directivas de este Partido (Methol Ferré, 1969)— el presidente Batlle, triunfante de este choque armado, dirá: «Hemos derrotados a los blancos y a los negros. Los negros eran los curas.» (Methol Ferré, 1969, p. 49).

últimos: «En la historia uruguaya, la vida política —el Estado, si se prefiere— fue siempre un factor tan “creador” como la vida económica o social» (Barrán y Nahum, 1985, p. 38).

Dentro de este proceso de ordenamiento estatal de la nación, le correspondió asumir varias funciones que lo alejaban de la mera posición de arbitrar las diferentes fuerzas sociales, para estar a cargo de las actividades socioeconómicas y comerciales, etc. Por lo tanto, el *reformismo desde arriba* batllista pudo reconvertir con fines sociales una apuesta que se había esbozado desde mediados del siglo XIX, pero con otros objetivos (un modelo simple agroexportador). Si admitimos, junto con Bourdieu (1997), que

El Estado es el resultado de concentración de los diferentes tipos de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor dicho, informacional, capital simbólico [...] que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos... (pp. 99-100),

para el caso uruguayo, la formulación estatal implica el formateo de otros campos y la intervención directa en ellos. Dentro del surgimiento y consolidación de la nación laica, nos enfrentamos a un Estado que se debe atribuir principalmente la enunciación de la nación y que, dada la debilidad de otros agentes, incluso tiene la posibilidad (relativa) de autonomizarse en relación con el reclamo directo de los agentes mencionados:

Tal potencial fue adquiriendo el Estado por esas ampliaciones sucesivas de su actuación en los planos económico, financiero, industrial, educacional, sanitario, de la vida nacional, que el diputado socialista Emilio Frugoni lo encontró «dotado de vida propia», convertido «en una especie de nueva potencia social, casi autónoma», «que no es ya [...] el mero receptáculo[...] de todos los intereses [...] de la clase capitalista [...], sino que vive, se desarrolla y se agita al costado de esta clase» (Nahum, 1993, p. 13).

En el proceso fundacional de la nación laica, se observa un Estado con pretensiones totalizadoras, con un campo de acción que trasciende la esfera burocrática y, además, crea un conjunto de nuevos *ámbitos*. Para esto sería necesario rescatar, incluso para las etapas incipientes de la secularización, la hipótesis de Caetano (1995) relacionada con el hecho de que la lucha entre la Iglesia católica y el Estado tendría lugar en la ocupación de las áreas existentes, así como en la gestación y creación de nuevos ámbitos.

El hecho de que el Estado supere su debilidad inicial y ayude en la maduración de otros agentes a través de su expansión, advierte sobre una voluntad y necesidad de monopolio en la producción de la nación. Sin embargo, el conjunto de enfrentamientos entre Iglesia y Estado no debe referirse solo a este último: sí, por un lado, tenemos un Estado joven, alimentado con las concepciones típicas del progreso social del siglo XIX:

Por otro, irrumpe como en el resto de América Latina una nueva Iglesia Católica que se «romaniza» y se «reforma» al mismo tiempo que se plantea firme contra lo que considera una invasión de sus atributos tradicionales, fruto de los avances de lo que ya cualificaba de «impiedad» e «indiferentismo» (Caetano y Geymonat, 1997, p. 46).

El proceso de dirimir campos es un aspecto notorio de la construcción de la nación laica, donde las luchas inherentes al campo religioso no están separadas o claramente diferenciadas del Estado, y al mismo tiempo, intervenciones estatales que determinan progresivamente cuáles son sus áreas de acción y cuál debería ser el lugar ocupado por las expresiones religiosas. La Iglesia católica, religión estatal desde la declaración de la independencia (1830), hasta su separación en 1917 (Ardao, 1962; Caetano y Geymonat, 1997; Da Costa, 1997, 1998; Pi Hugarte 1997), se dispone en su proceso de configuración, como lugar de luchas entre diferentes corrientes católicas, especularmente con el Estado y con otros agentes del campo religioso. Nos referimos a su proceso de configuración, dadas las características de la Iglesia católica uruguaya. Sería suficiente aquí establecer las características de la implantación del catolicismo en Uruguay:

La implantación del catolicismo en el Uruguay fue tardía —resultamos ser la última región colonizada por España en América del Sur— y coincidió con la hegemonía de la Ilustración borbónica antijesuítica, dos factores que debilitaron la influencia de la Iglesia (Barrán, 1998a, p. 19).

Para el momento de la independencia (1830) «los informes Vicariales hablan de 100 sacerdotes en todo el país...» (Faraone, 1970, p. 12). Además del aspecto numérico, otro conjunto de factores contribuye a mostrar las dificultades que la Iglesia Católica tuvo para implantarse:

el alto clero no existió en el Uruguay colonial español ni en el Uruguay independiente hasta el establecimiento del obispado de Montevideo en 1878. El bajo clero era muy escaso, con frecuencia italiano y poco conocedor de la lengua de la población, de pobre formación teológica y relativo nivel moral, circunstancias que perduraron todas hasta 1880-1890. Los jesuitas, la «milicia» encargada de velar la fe y el poder papal en los siglos XVII, XVIII y XIX, habían tenido muy breve historia en el Uruguay colonial pues llegados en 1745 fueron expulsados en 1767 por Carlos III (Barrán, 1998a, p. 19).

Además, la ausencia de grandes territorios eclesiásticos (Faraone, 1970), la falta de peso corporativo de la Iglesia y la plena unión e identificación con

el Estado, «no alcanzaron en ningún momento el carácter profundo y radical de otras partes del continente americano» (Caetano, 1995, p. 6).

Sus fortalezas menguantes en recursos materiales y humanos significaron que la Iglesia Católica, a pesar de cumplir como religión estatal con un conjunto de actividades públicas (bodas, registros de nacimientos y defunciones, enseñanza, salud, etc.) no tenía la capacidad de matricular la cultura uruguaya a través de su *catolicización*.

Esto se puede ver en las dificultades iniciales para enfrentar con vehemencia los primeros impulsos que harían de esta religión un problema *doméstico* y también, en la falta de coherencia del credo católico en su proceso de monopolización del campo religioso.

Visto desde esta perspectiva, no es sorprendente que Montevideo admitiera, desde 1843¹⁸ y sin ningún incidente notorio, el culto protestante, tal es la afirmación de Barrán (1998a, p. 20),¹⁹ ni que se percibiesen las adscripciones católicas necesariamente en oposición al cultivo de otras cosmovisiones. Así es como, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se comenzó a definir qué significa *realmente* ser católico. Los jesuitas papistas entran en los alrededores de 1840 como agentes esenciales de la *romanización* y organización de la Iglesia católica uruguaya. Desde el accionar de esta facción del catolicismo, las fronteras porosas que, curiosamente, permitieron la circulación, a través de las esferas católica y masónica, comenzaron a disolverse en su proceso de organización de la Iglesia,²⁰ los jesuitas implicaron «el inicio

18 El primer antecedente del protestantismo en el territorio que luego se convertiría en Uruguay tuvo su primer registro con las invasiones británicas de 1807: «el primer contacto del espíritu y las formas de la religión protestante con nuestro catolicismo colonial de raíz hispánica. El invasor inglés ocupó Montevideo durante solo siete meses [...] En lo que a religión se refiere, una innegable simiente de liberalismo quedó sembrada [...] de respeto al culto católico [...] los soldados y comerciantes ingleses adictos a sectas distintas, celebraron sus ritos propios, dándose el espectáculo, el primero quizá en Sudamérica, de la existencia de religiones diferentes en la ciudad colonial» (Ardao, 1962, pp. 126-127).

19 Sería apropiado relativizar esta afirmación de Barrán. Aunque la Iglesia Anglicana actuó en Montevideo sin que las apologías católicas antiprotestantes hicieran eco de las limitaciones que el Estado eventualmente podría poner en acción, otra fue la realidad en el interior de Uruguay. Mencionemos aquí la expulsión de los valdenses de la ciudad de Florida en 1858, perseguidos tanto por el jesuita Majesté como por el entonces jefe político Caravia. A pesar del apoyo que recibieron del ministro del Interior, Antonio de las Carreras, las persecuciones continuaron. Ver: Tron y Ganz (1958).

20 Jerárquicamente la Iglesia uruguaya dependía de la antigua Sede Episcopal de Buenos Aires. El 2 de agosto de 1832 Gregorio XVI creó el Vicariato Apostólico del Uruguay y designó de titular a Larrañaga quien ocupó el cargo hasta su muerte en 1848. Los vicarios posteriores fueron: Lorenzo Fernández (1848-1852), Benito Lamas (1854-1857), Juan Domingo Fernández —actuó como provicario— (1857-1859), y Jacinto Vera (1859-1878) [...] Vera [...] en 1878 se convirtió en el primer obispo uruguayo al crearse la Diócesis de Montevideo (Sansón, 1998, pp. 22-23). «La Iglesia uruguaya estuvo regida durante esta época por Jacinto Vera (Vicario Apostólico entre 1859 y 1878, consagrado Obispo en 1865, titular a partir de 1878 de la flamante Diócesis de Montevideo con

del reforzamiento de las relaciones entre Roma y las Iglesias locales. Por eso el conflicto se centra otra vez especialmente en los jesuitas» (Methol Ferré, 1969, p. 37). Las posibilidades de ser católico y masón —a pesar de que el concepto católico-masón se usó más ampliamente para expresar el catolicismo liberal—²¹ era una opción que cubría buena parte del clero, a la burguesía y a los intelectuales de la época. Este catolicismo liberal, ajeno a cualquier problema religioso, como recuerda Arturo Ardao (1962), tuvo que enfrentarse al catolicismo ultramontano jesuita cuya vocación era monopolizar el campo religioso y delimitar con claridad lo que significaba ser católico. Las tendencias católico-jesuitas y católico-masónicas se enfrentaron con dureza, actuando el Estado (no olvidemos que la religión católica seguía siendo la religión del Estado por el momento), o bien como una caja de resonancia o como un interventor directo de las diferentes luchas dentro del campo religioso. Por otro lado, en varias ocasiones y progresivamente, el Estado se impondrá a los conflictos religiosos mediante la apropiación de espacios de contienda (en este sentido, se debe ver a la secularización de los cementerios, elemento que veremos más adelante). Acompañando a Methol Ferré, el comienzo del enfrentamiento entre las dos corrientes católicas señaladas

se inaugura oficialmente en julio de 1856 con el nuevo Vicario Apostólico, el viejo José Benito Lamas, quien dirige a los fieles y al clero un comunicado recordando la prohibición de la Masonería por la Iglesia. Es el comienzo de la quiebra de la difusa frontera que había existido hasta entonces entre la Masonería y la Iglesia Católica en el Uruguay. (Methol Ferré, 1969, p. 37).

Otro elemento que provocó fricciones entre la Compañía de Jesús y ya directamente el Estado uruguayo fue un evento aparentemente menor:

Una joven que deseaba ser hermana de Caridad y no contaba con el consentimiento materno, había recibido una carta de un padre de la

jurisdicción sobre el país), Inocencio de María Yéregui (1881-1891), y Mariano Soler (Obispo a partir de 1891 y Arzobispo desde 1897, fecha en que Montevideo fue elevada a la categoría de Arquidiócesis y se crearon las diócesis sufragáneas de Melo y Salto). Vera y Soler fueron las figuras más importantes» (Sansón, 1998, p. 33).

«Muerto monseñor Soler en 1908 le sucedió interinamente Ricardo Isasa, con el título de Administrador Apotólico [...] Independiente la Iglesia del Estado [...] el Vaticano designó Arzobispo a Juan Francisco Aragone. En 1940 lo sustituyó Antonio María Barbieri, que era ya Arzobispo Coadjutor desde 1936.» (Ardao, 1962, p. 104).

- 21 «La categoría “católico-masón” que unos años más tarde perdería significación, era común dentro del elemento religioso de la época, expresado en una tendencia “liberal”, no dogmática, profundamente antijesuita y antiultramontana del catolicismo uruguayo. En ese sentido, no resultaba nada extraño en aquellos años que una persona fuera católica y al mismo tiempo perteneciera a alguna logia masónica, lo que entre otras cosas venía a testimoniar la dimensión “cultural” de una definición de fe en aquel contexto de época» (Caetano y Geymonat, 1997, p. 54).

Compañía de Jesús que le aconsejaba —dentro de la más pura teoría evangélica como se encargó de señalar luego su superior— obedecer el «llamado de Dios» antes que a su madre (Barrán, 1988, p. 31).

La intervención de la Iglesia dentro de la familia, el *robo* de hijas para los conventos, sumado a los cuestionamientos de los jesuitas a los masones, hizo que la Compañía de Jesús fuera expulsada de Uruguay nuevamente. El decreto de expulsión (Ardao, 1962; Barrán, 1988) del 26 de enero de 1859, fue firmado por dos grandes representantes de la burguesía católico-masónica en ese momento: el presidente de la República, Gabriel Pereira (1856-1860) y el general Antonio Díaz. A pesar de esta expulsión inicial, que solo se levantaría en 1865, la versión ultramontana del catolicismo no sería derrotada ya que en el mismo año (1859) fue nombrado vicario apostólico Jacinto Vera, representante de esta corriente. Varias investigaciones (Caetano y Geymonat, 1997; Methol Ferré, 1969; Sansón, 1998) coinciden en que el nombramiento de Jacinto Vera marca un nuevo tiempo era para la Iglesia católica uruguaya. Si, por una parte, este nombramiento implicaba una reorganización de la Iglesia mencionada en su estructura eclesial, su obra misionera y su relevancia nacional, por otro lado, desencadenó un proceso de virulencia tal en su afirmación antiliberal, contrario al pluralismo religioso y defensor de los espacios eclesiásticos, que colaboró significativamente en los enfrentamientos que se produjeron.²² Con Vera, la versión ultramontana del catolicismo logró consolidarse, obteniendo en parte los favores del Estado en el «ordenamiento interno» de la Iglesia. Sin embargo, si la expulsión de los franciscanos (1860) por aparecer directamente vinculados a la masonería,²³ muestra de alguna manera algunas consideraciones por parte del Estado hacia el magisterio de Vera, por otro lado, las disposiciones que rodean la secularización de los cementerios en 1861 no dejaban dudas de que el Estado tomaría como política común la expropiación de aquellos espacios que originasen luchas y confrontaciones entre las diferentes facciones de la Iglesia Católica. La transición de los cementerios a la órbita estatal señala esta política con bastante claridad. El entierro de un

22 «En Mons. Jacinto Vera, por ejemplo, por muchos motivos que iban desde su azarosa peripecia personal hasta sus posturas en materia doctrinaria, resultó por demás visible esta perspectiva [...] “Las circunstancias —decía Vera en una Pastoral de febrero de 1867— en que se halla nuestra Santa Religión son muy graves. No sabemos que nos depara el porvenir [...] Los malvados [...] la quieren destruir completamente y uniendo su ciencia llena de vanidad con su falsa erudición atacan sin pudor las doctrinas de nuestros Libros Sagrados [...] mientras prodigan al Padre Santo, al inmortal Pío IX, los insultos más sacrílegos y las más ridículas acusaciones”. El rechazo al liberalismo y en particular a los “católicos liberales” se unía en Vera a una exaltada adhesión al magisterio papal, profundizaba aun más en el caso de Pío IX, a quien profesaba una gran admiración» (Caetano y Geymonat, 1997, p. 19).

23 Sobre la existencia de la masonería en Uruguay, existen antecedentes que se remontan a la época colonial. Ver Ardao (1962, p. 118).

masón católico el 15 de abril de 1861 y la negativa de las autoridades católicas a darle sepultura en el cementerio, fue el hecho que provocó que las disposiciones tendieran a quitar los cementerios de las manos de la Iglesia católica. De hecho, esta misma negativa dio lugar a varias luchas dentro de las hues-tes católicas, aprovechando entonces el Estado para desterrar a la persona de Jacinto Vera, considerado un elemento perturbador.

La prensa de la época²⁴ recogida por Ardao (1962) parece bastante ilustrativa del espíritu de la época, en torno a la situación antes mencionada:

¿Pero por dónde ha podido figurarse el señor Vicario facultado para negar sepultura eclesiástica a los cadáveres de los franc-masones que pertenecen a nuestra comunidad cristiana, católica, romana? ¿Cuándo se ha visto en Montevideo un hecho de semejante naturaleza? ¿Ignora el señor Vicario que toda la vida, desde los tiempos primitivos de la fundación de esta ciudad, ha habido en ella franc-masones, de los más respetado de esta sociedad, y que medio pueblo es franc-masón en el día, tan cristiano y tan católico como puede serlo el mismo señor Vicario, sin que jamás se le hubiese ocurrido a ningún prelado negarle sepultura o los auxilios de la religión y la entrada a la Iglesia de sus cuerpos inanimados? (p. 165)

El 18 de abril de 1861²⁵ se decretó la secularización de los cementerios, pasando su jurisdicción a la órbita del Estado. Su gestión quedaba sujeta a las juntas económico-administrativas que, sin embargo, permitieron la presencia «de un sacerdote cuyo servicio se determinará por reglamento» (Caetano y Geymonat, 1997, p. 57).

Estos procedimientos de secularización iniciales, por una parte, marcan los ajustes de cuenta entre las diferentes corrientes católicas, superando la *romanización* de la Iglesia católica uruguaya. El resultado fue que la Iglesia ya no podría mantener las posiciones encontradas. El catolicismo liberal o *masón* resultaría en un deísmo racionalista militante anticlerical (Ardao, 1962; Barrán, 1988, 1998a, 1998b), mientras que el Estado uruguayo extenderá cada vez más su acción sobre áreas generalmente consideradas católicas. La visión de los historiadores (Barrán, 1988, 1998a, 1998b) de estos primeros rasgos secularizadores, explica el abandono progresivo de la Iglesia Católica por parte de los sectores de *jóvenes cultos* montevideanos. En el ámbito intelectual de la época, apareció en 1865 *La Revista Literaria*, racionalista y

24 Es un editorial escrito por Isidoro de María en el periódico *La Prensa Oriental* del 18 de abril de 1861.

25 El presidente Berro (presidente de la República de 1860 a 1864) y responsable del decreto de secularización de los cementerios (18 de abril de 1861) no parece haber sido masón. Ver: Barrán (1988, 1998b).

anticatólica, que tenía (entre otros) la figura de José Pedro Varela, el futuro reformador de la escuela uruguaya.²⁶

Fue en estas publicaciones que por primera vez se solicitó la separación entre la Iglesia y el Estado y la oposición entre el progreso material y social y el catolicismo quedó claramente expuesta.

Se comenzó a fundar un conjunto de instituciones que reunían corrientes representativas de los anhelos de progreso del siglo XIX. Estos “uruguayos modernos” ya no se enfrentarán a la Iglesia Católica en su seno – es decir, el campo de lucha trascenderá los enfrentamientos entre las corrientes católicas ya mencionadas, pero dejarán gran parte del catolicismo para comenzar a considerarlo como una interferencia espuria para el desarrollo social. Aunque las tendencias sean diversas, algunos autores recuperan dos etapas por las que habrían pasado las élites uruguayas. Así, Sansón (1998) señala:

Una actitud racionalista ganó a las clases dirigentes que en el Uruguay se formaron bajo la influencia del espiritualismo ecléctico (escuela hegemónica entre 1850 y 1875 aproximadamente), y del positivismo (1876 en adelante) (p. 26).

Sería apropiado pensar, sin entrar en todos los tonos y matices de estas corrientes en una modificación de la posición por parte de un sector importante de los intelectuales de la época y de las variaciones de un campo intelectual, acercándose a lo que, *a posteriori*, establecerá alianzas —aunque ambiguo— con el Estado uruguayo (la reforma escolar es un ejemplo de esto). La concepción espiritualista se manifestaría al menos hasta 1860, relativamente conciliadora con la Iglesia católica: no hay lucha contra el catolicismo, sino más bien se lo considera una etapa «inferior», grosera, de una religión depurada superior, puramente «deísta» y en que Jesús no es Cristo, sino el máximo ejemplo «moral» de esa ley divina de la conciencia. (Methol Ferré, 1969, p. 36).

Este deísmo comienza a forjarse entre los que permanecen en las filas de la Iglesia, considerándolo definitivamente como *un factor civilizador* y un deísmo combativo de la Iglesia (que tiene una buena base en la Universidad) y que ya en 1872 proclama la *profesión de fe racionalista*, tipo de deísmo que no conocía ningún tipo de revelación. Por su parte, los clubes de *ideas* comienzan a surgir —el Club Universitario, luego el Ateneo y el Club Racionalista,

26 Methol Ferré rescata el siguiente pasaje de la mencionada revista *La Revista Literaria*, representante típico de las concepciones del progreso y de las eventuales interferencias católicas en él: «El silbido de las locomotoras del siglo XIX no nos dejarán oír las maldiciones del Vaticano expirante. Las olas tumultuosas de la libertad que avanzan rápidamente ahogarán sus últimas palabras, y el hosanna de la justicia será el único canto que nos arrulle» (Methol Ferré, 1969, p. 43).

ambos combatientes del fervor católico—. En 1878 aparece el periódico *La Razón*, que sería el portavoz más radical del racionalismo, alejado de las aguas del catolicismo. Otra asociación a mencionar es la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (que actúa desde 1868) que difundirá la educación laica y que fertilizará el terreno para la futura laicización de la enseñanza.

También se debe notar la influencia del positivismo, que adquiere características peculiares en Uruguay. A diferencia de otros países de América, las doctrinas de Comte no tuvieron influencia en Uruguay. El positivismo uruguayo fue heredero del evolucionismo anglosajón de Spencer y Darwin, una marca importante tanto en la Universidad como en la influencia en el sistema escolar a través de la reforma varelana.²⁷ Durante el período llamado *militarismo* (1876-1886), se aprobó un conjunto de leyes perjudiciales para los intereses eclesiásticos, dentro de la lógica de un Estado centralizado y una modernización de corte autoritaria. Aunque este período no contó con el apoyo de una parte importante de los intelectuales de la época, se establecieron algunas alianzas para ser destacadas (la reforma varelana), y las medidas anticatólicas siguieron cosechando apoyos. Con sus características peculiares, este estado modernizador y modernizante tuvo que proponer la seguridad de un modelo agroexportador

con capacidad para imponer el orden en el medio rural, anulando la capacidad depredatoria de las guerras civiles y liquidando la vagancia y el abigeato que el alambramiento de los campos había incrementado. El Estado ideal debía, también, proporcionar asistencia técnica a la actividad económica fundamental del país, asegurar la universalización de la enseñanza primaria y asumir el control sobre el estado civil de las personas, todo ello con vistas a favorecer el desarrollo del sector agropecuario, tanto en sus connotaciones tecnológicas como laborales y sociales. (Zubillaga y Cayota, 1982: . p. 113).

Es durante el gobierno de Latorre (1876-1880) que se emite la Ley de Educación Común (1877), de particular importancia en el proceso de laicización y constitución de la religión civil. En 1877, José Pedro Varela asumió el cargo de director de Instrucción Pública que le ofreció Latorre e introdujo un modelo de laicismo radical en las escuelas, aunque atenuado en un principio por la posibilidad de una educación religiosa *opcional*. Según Ardao (1962), esta posición en relación con la laicización de las escuelas ya no tenía nada que ver con las concepciones relacionadas con el cristianismo.

27 «A diferencia de otros países americanos como Brasil, México, Chile, donde la influencia de Comte fue muy grande, no había penetrado aquí antes de hacerlo el evolucionismo sajón; y tampoco penetró luego, a no ser a través de referencias ocasionales o indirectas [...] Darwin, cuyo nombre, más que Spencer, fue la verdadera bandera inicial de nuestros positivistas.» (Ardao, 1968, pp. 252, 253)

La escuela se hizo gratuita y obligatoria, fuera del poder de la Iglesia, y con educación religiosa opcional. El modelo era básicamente laico, razón por la cual la Iglesia Católica se opuso con fervor. Los puntos críticos se centraron en el hecho de que la educación religiosa ya no era obligatoria, además de la posibilidad de que cualquier persona pudiera impartir cursos de educación católica.

Además, las críticas sobre el nuevo modelo de escuela, de carácter mixto, calificado por Vera como *harén de educación*. Como una forma de resistir, la Iglesia creó una Comisión de Damas Católicas, que intentó varias veces eliminar esta ley en el Parlamento. Sin embargo, el modelo de laicismo en las escuelas se volverá aún más radical y, en 1909, la escuela se volverá totalmente laica, prohibiendo todo tipo de educación religiosa. El impulso laicizante inicial de 1877 se extenderá, durante el gobierno del militarista Santos (1882-1886) a otros niveles educativos (Ley de Educación Secundaria y Superior del 14 de julio de 1885). La segunda disposición bajo el gobierno de Latorre, contraria a los intereses eclesiásticos, fue la llamada Ley de Registro Civil (1879), donde se retira de la Iglesia el poder legal para registrar nacimientos, legitimaciones, matrimonios, muertes.

En este proceso de *ganar espacio* por parte del Estado, también es necesario comprender los límites impuestos por el gobierno de Máximo Santos (1882-1886) al catolicismo. La Ley de Matrimonio Civil Obligatorio del 22 de mayo de 1885 estableció que el único vínculo con los efectos legales era aquel establecido ante las autoridades competentes y que debía tener lugar antes del eventual matrimonio religioso. La Iglesia respondió estableciendo que la ley le daba al matrimonio el carácter de «simple concubinato civil»:

Para la percepción de muchos católicos se trataba [...] de una cruzada [...] a favor del demonio. La derogación de estas disposiciones, en particular la ley de matrimonio civil pasaría a constituir uno de los objetivos centrales de la Iglesia católica (Caetano y Geymonat, 1997, p. 94).

Este conjunto de disposiciones, añadido a la Ley de Conventos del 14 de julio del mismo año, por la cual se prohibieron los lugares para la vida contemplativa, y se quitaron validez jurídica (efectos civiles) de los votos del clero, indican un espíritu del período que trascendía al hecho de la lucha por los *espacios* con la Iglesia católica. Si bien la burguesía liberal rescató las virtudes del cristianismo (en especial las relacionadas con el trabajo), también atacó al clero por «desconocer el derecho de propiedad con su monaquismo y la práctica de bienes en común, así como su prédica contra el enriquecimiento como ideal» (Barrán, 1988, p. 27). Asimismo, un conjunto de críticas anticlericales con respecto a la «corrupción sexual», la pereza y la ambición por los bienes terrenales, constituían una práctica común del discurso liberal de la época (Barrán, 1988, p. 27).

Debemos enfatizar que el brote anticatólico no tuvo al Estado y a las élites como los únicos participantes en este momento:

Mientras en las capas superiores de la sociedad se producía el enfrentamiento contra el clericalismo desde época temprana[...] en niveles más humildes repercutía a través de los inmigrantes garibaldinos, el conflicto político de la unidad italiana y los dogmas proclamados en 1864 (Faraone, 1970, p. 12).

Una parte importante de la masa de inmigrantes italianos fue profundamente anticatólica debido a lo que se entendía como la interferencia del Vaticano frente a la posible unidad italiana. Methol Ferré insiste en que el jacobinismo batllista se habría alimentado de este popular anticatolicismo, producto más de las experiencias ultramontanas italianas y españolas traídas a esta parte del mundo que de la experiencia real de vivir con la Iglesia uruguaya:

La Iglesia católica en el Uruguay no había sido nunca poderosa ni rica y no había razones para que se desencadenara un anticlericalismo tan profundo. Solo quienes trajeron otra experiencia, otras razones, como gran parte de los italianos y españoles que llegaron, podían dar realidad a esa política (Methol Ferré, 1969, p. 49).

Barrán señala la popularidad del proceso de «descatolización»:

El mundo rural, por lo general el baluarte de la religión católica en América Latina, en el Uruguay fue juzgado «tierra de misión» por los jesuitas en 1914, tan obviamente campeaba allí «la ignorancia» de la fe católica [...] De su lado, Montevideo experimentaba el avance más militante de la «impiedad» anticlerical. El Censo de 1889 informaba que el 83% se había declarado católico y el 6% liberal. Transcurridos 19 años, en 1908, el Censo mostraba que los católicos habían descendido al 63% y los liberales al 25%. El avance de la «descatolización» era mucho mayor entre los hombres que entre las mujeres, como en todo Occidente por otra parte. En Montevideo y en 1908 un 34% de estos se declaró liberal contra un 15% de aquellas, cifra empero elevadísima [...] En 1908, los católicos ya eran minoría entre los hombres uruguayos pues solo llegaban a ser el 44%. Los liberales casi los igualaban con un 40% (Barrán, 1998a, p. 21).

El anticlericalismo militante se mostró en las calles con manifestaciones masivas desde 1892, reuniendo a 15.000 personas en una ciudad que tenía 200.000 habitantes ese año (Barrán, 1988, p. 8).²⁸

28 El anticlericalismo ganó la calle y demostró poseer un elevado grado de militancia [...] Por ello ocurrieron las giras de propaganda por el interior del país [...] la creación del «Centro liberal» y la Asociación de Propaganda Liberal en 1900 con sus 54 comités y delegaciones en el interior del Uruguay de 1903 así como sus 60 folletos anticlericales con un total de 292.000 ejemplares (!) en 1905» (Barrán, 1988, p. 8).

Por otra parte, a partir de 1890 y 1900, aumentará el anticlericalismo anarquista y socialista, una influencia no menor en el jacobinismo que se había desarrollado desde el Estado a partir del batllismo. Frente a este anticlericalismo, que provino de varios frentes y que sin dudas indudablemente penetró con profundidad en una gran parte de la población, la Iglesia católica asumirá dos posiciones: protegerse como una iglesia *rodeada* (en el sentido de que su incidencia va siendo progresivamente reducida y atacada de forma directa) y participar - permeada también por la *racionalidad* que supuestamente guardaba la religión civil - de una secularización interna. Por lo tanto, se trataría: «de un catolicismo delimitado en su sobrenaturalidad porque se adaptó a una funcionalidad social volteriana» (Bayce, 1992, p. 3). Durante la etapa del catolicismo romanizado e intransigente de Vera y Yeregui hasta la llegada de Soler, mejor negociador, pero tan romanizado como los anteriores, es decir, cuestionador del racionalismo, racionalismo positivista, liberalismo, protestantismo y apologista del papado (Methol Ferré, 1969), la Iglesia católica se cierra sobre sí misma gradualmente y, aunque existe preocupación por la evangelización, habrá más insistencia en generar redes que *contengan* a los fieles del escape del catolicismo.

En la segunda mitad del siglo XIX, el catolicismo se pluralizó de cierta manera: «Van llegando a nuestra tierra numerosas órdenes y congregaciones [...] Con ellos, la Iglesia va creando especialmente una gran red de establecimientos educativos...» (Methol Ferré, 1969, p. 47).

Esta red de centros de enseñanza, sumada al asociativismo católico (entre 1889 y 1911, se llevan a cabo cuatro congresos católicos y se funda el Club Católico) y el uso de la prensa para predicar la doctrina (*El Mensajero del Pueblo*, *La Semana Religiosa*) serán la base para una iglesia *militante* y una iglesia de *gueto* (Caetano y Geymonat, 1997). *Militante* como defensa de la Iglesia como una dimensión inevitable para la construcción de la sociedad, no admitiendo así la *independencia* del Estado de su tutela, ni considerando que existía la posibilidad de *moralizar* la sociedad fuera de la moral católica. También *militante* como cuestionador del pluralismo religioso (ataque contra el protestantismo), del liberalismo y de cualquier concepción que dudara de su papel como rector y representante de Dios en la Tierra. En cuanto a la Iglesia como un *gueto*, esta expresión señala: «una separación entre ella y el mundo, entre la ortodoxia y la heterodoxia» (Sansón, 1998, p. 43). La Iglesia uruguaya, dados los ataques *del mundo* preferirá, a través de sus asociaciones, centros educativos y de reunión —establecer un cordón sanitario entre su parroquia y el mundo, ya no católico—. Este perfil, en parte de *autoprivatización*, de repliegue sobre sí misma, será el resultado del proceso histórico esbozado, sumado a su etapa más radical —la del jacobinismo batllista— que erradicará a la Iglesia de la esfera pública. El primer batllismo, fue el administrador del proceso radical de privatización de las religiones *particulares* y del establecimiento de las bases de la religión civil, tomadas de las diversas

fuentes propuestas ya en el siglo XIX. Aun así, este reformismo desde arriba cambiará con claridad claramente la imagen de Uruguay retomando, sin embargo, herencias decimonónicas. El papel del Estado aumentará exponencialmente, pero ya no solo para garantizar el orden interno y convertirse en el agente civilizador de una dicotomía entre la barbarie y la civilización. Este reformismo desde arriba constituye una apuesta de aspiraciones democráticas, que deberían ser matizadas en consenso. El reformismo batllista se presentará como:

Una ideología, entonces, finisecular, alimentada en el pensamiento enciclopedista, la creencia en el progreso indefinido a través de la ciencia y la difusión de la educación, y el rechazo al «prejuicio religioso» como factor explicativo del mundo y del hombre. El reformismo se pensó a sí mismo y se vio como un hijo de la «Gran Revolución», y es este, por cierto, uno de los tantos puntos de contacto que tiene con el contemporáneo Partido Radical-Socialista Francés. (Barrán y Nahum, 1985, p. 39).

Por su parte, el Estado deberá ser el instrumento para la elaboración y el establecimiento de una concepción ético-racional del mundo. Para este fin, el Estado deberá trabajar para generar iguales condiciones para sus ciudadanos:

Concebido como el representante de toda la sociedad, inclinará la balanza del lado del débil cuando la estructura económica, social o cultural haya colocado el fiel del lado de los fuertes, los privilegiados, los menos. El Estado deberá ser (y podrá ser) el corrector de la injusticia [...] Para ello abandonará su viejo papel de «juez y gendarme» e intervendrá directamente en la economía y la sociedad (Barrán y Nahum, 1985, p. 40).

La vertiente *jacobina* expresada en un estricto anticlericalismo, generará con todas sus diferencias, una influencia mutua entre el anarquismo, el batllismo y el socialismo (además de los diferentes tonos proletaristas), produjo, desde el Estado, un conjunto de medidas anticlericales sumadas a la expansión de una religión civil «igualitaria» e hiperintegradora de la ciudadanía, teniendo al Estado como referente (paternalista) de equidad.

Usemos un cuadro cronológico para ilustrar medidas anticlericales en el período batllista.

1906	Retirada de imágenes religiosas de los hospitales.
1907, 1910, 1913	Leyes progresistas sobre el divorcio, que terminan en la medida «revolucionaria para la época» de autorizar el divorcio por voluntad exclusiva de las mujeres en 1913. Vale la pena señalar aquí que esta medida levantó una resistencia particular, permitiendo que la Iglesia Católica organizase huestes de mujeres que presentaron múltiples manifestaciones en contra de este proyecto, sin mayores resultados.
1907	Eliminación del juramento sacramental para los legisladores: «Igual medida se tomó en 1911. Se tomó para el juramento de los ediles. Para el del presidente de la República, por estar establecido en el texto de la Constitución, debió esperar a la reforma de esta» (Ardao, 1962, p. 394).
1909	Implementación de la educación laica en las escuelas públicas, radicalizando el modelo de escuela laica, gratuita y obligatoria de la reforma de 1877. También incluye la educación secundaria (colegial). De 1877 a 1909 «la enseñanza era laica en el plan escolar, pero incluía catecismo católico obligatorio, del que podían sustraerse los alumnos cuyos padres así lo indicaran» (Faraone, 1970, p. 36).
1910	Monopolio en la gestión de la atención de salud pública por parte del Estado.
1911	Supresión de todas las referencias religiosas en el Código Militar. Supresión de honores y sacramentos en ritos militares.
1917-1919	Separación formal de la Iglesia Católica del Estado.
1919	Cambio en los nombres de las fiestas católicas. Navidad cambió su nombre a Fiesta de la Familia, Semana Santa a Semana del Turismo, el 6 de enero dejó de ser el Día de Reyes para convertirse en el Día del Niño. El Día de la Virgen (8 de diciembre) se llamó Día de las Playas. Debemos agregar a esto, durante este período, el cambio de más de treinta ciudades y pueblos, con el nombre de santos (Da Costa, 1997, p. 94), a lo que cabe también agregar constantes enfrentamientos y manifestaciones anticlericales en las Cámaras, así como en los periódicos principalmente relacionados con las elites batllistas.

El conjunto de manifestaciones anticlericales se puede resumir en los llamados *banquetes de promiscuidad*, donde los partidarios del anticlericalismo tenían grandes asados frente a la catedral de Montevideo, ni más ni menos que en los viernes de Semana Santa. (Da Costa, 1997, pp. 94-95). Los ataques permanentes de la prensa batllista a la Iglesia y la peculiar marca *civilizatoria* que se le daba a algunos ámbitos estatales muestran claramente el papel sustitutivo que se le otorgó al Estado. De esta manera, cuando en 1914 la Liga de Damas Católicas organiza una campaña para extender «el reinado de Jesucristo en Uruguay», a través de la simbólica «entronización del Sagrado Corazón de Jesús» en cada hogar, el popular periódico batllista *El Día* respondió el 5 de enero de 1914 de la siguiente manera:

La ciencia conoce el bacilo religioso y conoce también el medio de asegurar a la humanidad una perfecta inmunidad. El embrutecimiento mediante el fanatismo religioso y la superstición clerical está neutralizado por la luz de las escuelas laicas.

Pronto liquidaremos el último vínculo entre el Estado y la Iglesia, para asegurar de este modo la grandeza de la sociedad y la familia, comprometida por la acción funesta de los que, como el clero católico, abominan de las dignidades familiares y solo se preocupan de la sociedad para exprimirla y explotarla. Nuestro pueblo ilustrado acerca de la farsa clerical, se ha redimido del yugo de los viejos ídolos. (en Barrán y Nahum, 1985, p. 47).

El proceso de privatización de la religión católica fue particularmente exitoso.

El establecimiento de la religión civil también tuvo un particular buen suceso. Recordemos, entonces, que, en este proceso de construcción de la nación laica, tenemos, por un lado, la expulsión de la Iglesia Católica de las esferas públicas que comienzan a considerarse público-estatales mientras están bajo jurisdicción directamente estatal. *Público* y *estatal* serán categorías que, desde el período que hemos expuesto, estarán fuertemente unidas en Uruguay a través de tres modalidades: público, como gestación directa del Estado; público como un aparente *espacio neutral* que permite la coexistencia de los *diferentes* (diferencias religiosas, culturales, etc.) basado en las garantías legales y valores presentes en la religión civil uruguaya (libertades públicas); público también como un espacio no solo garantizado por el Estado, sino como un espacio preferencial para representaciones y mitos otorgados por el Estado-nación.

El Estado uruguayo —marca que con vicisitudes no podrá reconvertirse hasta hoy— se ha vuelto en esta etapa una especie de *constructor de nación*, absorbiendo y dando la mayoría de los elementos que servirían para la construcción identitaria de Uruguay. Primero, este papel se aseguró expulsando a la Iglesia católica de los lugares que ella misma había producido. Este aspecto es más que importante ya que Uruguay se estaba configurando como una nación con elementos poblacionales heterogéneos: las corrientes migratorias, con sus diferentes agendas culturales, comportamientos sociales, confesionales, etc., podrían circular en áreas donde las particularidades no eran en principio cuestionados por una religión vinculada a la nación. Los *espacios neutros*, garantizados por el Estado-nación a través de las llamadas *libertades públicas*, permitieron a algunos ejercer libremente su libertad religiosa por primera vez. Aun así, la interpelación a la que serán sometidos, tanto la población autóctona como la importante avalancha de inmigrantes —la realidad al final, de lo que Darcy Ribeiro (1985) llama «pueblos trasplantados» (Ribeiro, 1985)— radicará en el moldeado que establecerá, no ya una religión

que monopoliza el Estado, sino un Estado que es el principal productor de una religión. Entramos entonces en el segundo aspecto relevante de la gestación de la nación laica, a través de la dimensión a la que nos referimos al comienzo de este trabajo: el hecho de que el Estado decidió cancelar la simbología católica en la esfera pública, no significó una anulación del catolicismo, sino su privatización, así como la pluralidad religiosa traída por los inmigrantes (diferentes corrientes de protestantismo, judaísmo, divisiones de la Iglesia ortodoxa rusa, vertientes religiosas provenientes del mundo árabe —y aquí correspondería agregar un largo etcétera, en función de los diferentes grupos de inmigrantes)— tampoco resultó en una manifestación abierta y visible de los mismos.

Todo el campo religioso, en Uruguay, pasó por una fuerte modelización que incluyó su privatización. El jacobinismo que, no olvidemos, se produjo a partir de un reformismo desde lo alto y no contenía el grado de violencia no simbólica de su émulo inicial, se impuso al delimitar un ámbito público fuertemente laicizado, con una gran presencia de la religión civil de la nación y un entorno privado en el que los ciudadanos podrían, eventualmente, cultivar sus diferencias más marcadas de naturaleza variada. Si bien la laicización uruguaya fue anticatólica, no permitía tampoco que las manifestaciones religiosas no católicas traídas por la inmigración ocuparan instancias públicas, e incluso desalentó que las diferencias culturales se magnificaran en esta misma área.

Así, por ejemplo, las posturas anticlericales del Estado fueron vistas con simpatía por los grupos de inmigrantes no católicos (e incluso católicos que vinieron de la experiencia del catolicismo ultramontano español o italiano), en la medida en que les permitió desarrollar sus creencias con tranquilidad. Al mismo tiempo, esta simpatía se limitaba cuando la religión civil quería imponerse como «antirreligiosa», en términos generales. (Caetano, 1995, p. 7). La pregunta es: ¿cómo logra un Estado ser el principal agente de una religión civil e imponerla en el marco de una instancia política que bien podríamos llamar *liberal-democrática* y reformista? En este sentido, debe hacerse referencia a la declaración de Da Costa (1997), en el sentido de que: «O Uruguai foi construindo o seu próprio modelo de relação entre o Estado e religião, instalando o primeiro na esfera do público e deslocando em direção ao privado e íntimo o lugar social da religião» (Da Costa, 1997, p. 93).

La declaración —en general correcta— corre el riesgo de ser malinterpretada, ya que una imposición del Estado en la esfera pública puede entenderse como su absorción desde el Estado. Esto ocurrirá claramente en regímenes autoritarios, una situación muy alejada del espíritu democrático-reformista del batllismo. Según Giner (1994), la religión civil implica la sacralización de la *politeya*, es decir, la sacralización de las modalidades de participación de los ciudadanos que habitan la *polis* (sin olvidar la capacidad

de movilización del aparato político y político-estatal) y al mismo tiempo, la religión civil, como su nombre indica:

pertenece a la sociedad civil [...] El auge de la religión civil es concomitante con el avance de la privatización y de la democratización. Por eso no hay sociedad civil ni religión civil bajo el totalitarismo: la movilización directa del pueblo, su penetración por una policía estatal, la supresión de su vida privada y de la tolerancia de las iniciativas grupales para la consecución de fines específicos (movimientos sociales autónomos), por no hablar ya de partidos políticos, imposibilitan el nivel estructural (sociedad civil) y el cultural (religión civil) de una politeya democrática y plural (Giner, 1994, p. 149).

Tal vez el problema pueda resolverse si consideramos que, para el caso uruguayo, el proceso de implantación de la nación laica ocurre, como ya se señaló, en el marco de una sociedad civil incipiente, débil y dispersa (Caetano, 1995), que el Estado está comenzando a arbitrar, generar y paternalistamente «conducir», incluida la producción de sus «lugares», sin anularla. Está claro que la diferencia entre terror y hegemonía debe estar presente aquí. Aun así, la importante presencia estatista, otorga marcas muy peculiares a la esfera pública, lugar *natural* de la religión civil. Este ámbito público-estatal (en el sentido ya explicado) se caracterizará, como dijimos, por la a) existencia de libertades públicas, valores fundamentales de la religión civil; b) una fuerte presencia de la religión civil antes mencionada a través de organismos institucionales (escuela, universidad, salud, empresas estatales) que dejarán la marca simbólica y no simbólica del Estado-nación, y c) privatización y supresión (en la esfera pública) de otras religiones *privadas*.²⁹ Los aspectos b) y c) son lo que, en cierta manera en nuestra opinión, hacen que la nación laica uruguaya sea peculiar. Porque no solo intentó un cambio semántico, rupturista y sustitutivo de las religiones *particulares*, tratando de mostrarse, como la efígie de la totalidad, sino que, debido al proyecto de la nación en sí, también trató de suprimir las diferencias de la esfera pública, ya sea que fueran de naturaleza religiosa y / o cultural. Es en este sentido que se puede entender, a modo de ejemplo, la cálida recepción de la inmigración judía y, al mismo tiempo, la negativa de Batlle a erigir su propio cementerio. El hecho, señalado entre otros por Marcelo Viñar (1992), destaca cómo la igualdad democrática y la homogeneidad se entendían como homólogas. La esfera pública pronto tendió a la homogeneidad: no se trataba solo de construir una nación donde las heterogeneidades de los diferentes tipos pudieran sentirse representadas,

29 El breve corte autoritario que tuvo lugar en Uruguay en 1933, conocido popularmente como «dictablanda» (Faraone, 1970, p. 82) no significó una ruptura radical para la religión civil uruguaya. Si bien los futuros autoritarismos abrevarán en este período histórico, lo cierto es que este finaliza en 1938, con elecciones libres y (por primera vez) la consagración del sufragio femenino.

sino también de que las heterogeneidades mencionadas pasaran por el tamiz de convertirse en nacionales.

En este sentido, si la educación pública (primaria, superior y universitaria) era un camino de ascensión seguro para la inmensa masa de inmigrantes y sus hijos, también era *culturizada* de alguna manera, en la medida en que tenía un objetivo claro: producir uruguayos de una masa culturalmente heterogénea (Demasi, 1995).³⁰ En la integración del Otro, el sistema educativo y en especial el sistema escolar desempeñaron un papel fundamental:

La educación primaria [...] promovió en el Uruguay uno de los índices de alfabetización más altos de América Latina en 1908 (58% para el país, distribuido en un 75% para Montevideo y 50% para el interior ruralizado), incorporó a los inmigrantes a un tipo de cultura que desde cierto ángulo los nacionalizó, pero desde otro europeizó al país pues esa reforma de la educación se inspiró en modelos ideológicos extranjeros, europea en su filosofía y estadounidense en su pedagogía, y había sido llevada a la práctica por maestros-líderes en muchos caso de origen español y liberal. De este modo, la escuela a la vez que uruguayizó a los inmigrantes, europeizó a los criollos [...] Lo foráneo o extranjero pasó a formar del ser nacional [...] la concepción dominante de nacionalidad entre 1900 y 1930 implicó la aceptación del otro como parte constitutiva del nosotros (Barrán, 1998a, p. 30).

El desaliento de la diferencia generó, en el momento histórico abordado, la base de lo que Rama (1987), quizás exageradamente, llamó «sociedad hiperintegrada» (Rama, 1987). La heterogeneidad de la población autóctona e inmigrante fue hiperintegrada a través de un proceso de escolarización —parte de un disciplinamiento generalizado según el historiador Barrán (1990)—, en el que se inculcaron las narrativas de la nación, suprimiendo cualquier posibilidad de enunciar o hacer visibles públicamente las diferencias. Estos templos de *religión civil* eran gratuitos (obligatorios) y laicos. Allí, la nación laica logró un aspecto importante de su inculcación, y si el papel del capitalismo impreso es relevante para la formación de comunidades imaginarias (Anderson, 1997), el papel de la escolarización masiva es indudablemente esencial para gestar la nación. La nación laica insistió en las escuelas para la configuración de un igualitarismo homogeneizante, despojado de cualquier particularidad (excepto la particularidad de la nación socialmente compartida).

30 Barrán (1998a) escribe que, para el caso uruguayo «el factor crucial de la revolución demográfica fue la inmigración europea. Franceses, italianos y españoles hasta 1850, italianos y españoles luego, a los que se agregaron en la década 1920-1930 contingentes de Europa central, llegaron en cinco o seis oleadas sucesivas» (p. 29).

Desde tiempos inmemoriales, hasta el día de hoy, una frase de José Pedro Varela, fundador de la reforma educativa, aparece en los certificados escolares uruguayos:

Los que una vez se han encontrado en los bancos de una Escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así, la Escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática (Varela, 1989, p. 212).

De hecho, las heterogeneidades fueron expulsadas de otras instancias estatales, al mismo tiempo estas instancias también sirvieron para *hiperintegrar* estas heterogeneidades. Esto se debe a que el batllismo también genera el primer diseño de un Estado uruguayo de bienestar social capaz de dar forma a las heterogeneidades. Desde el “*empresarismo*” estatal (con un uso incipiente del clientelismo político), pasando por un enorme conjunto de leyes e iniciativas sociales, estableciéndose como un árbitro de los conflictos sociales, el Estado no solo se ha convertido en un productor de religión civil, sino en un espacio privilegiado para que la nación tenga un lugar ejemplar de identificación. Pero esto desde una perspectiva particular: el ágora endiosada —núcleo de la religión civil— que vio en el Estado a su árbitro, su productor y la garantía legal de su existencia. En cuanto a la construcción de *espacios neutros* (es decir, lugares donde la religión civil no era “*representativamente* visible), estos también fueron útiles para la hiperintegración porque, como ya hemos dicho, se basaban en la consagración de las libertades públicas (valores de religión civil) y en ausencia de particularidades manifiestas. El propio laicismo contribuyó a esto: la *desguetización* de los grupos de inmigrantes se debió al espíritu liberal imperante en la esfera pública. A cambio, deberían *convertirse en uruguayos*, es decir, defensores de la religión civil existente (algo que la mayoría hizo, incluso en sus opciones políticas) y guardar púdicamente sus peculiaridades religiosas y culturales para clubes y casas.

La nación laica se expresó entonces como un proyecto destinado a desalentar las peculiaridades. Fue así que pareció concretarse

la aspiración a conformar una sociedad nacional homogénea, concebida como crisol de razas bajo la égida de un proyecto político unificante y democratizador, que automáticamente posibilitara la absorción de las particularidades subculturales en la emergencia de una nacionalidad moderna de país (Porzecanski, 1992, p. 52).

Los templos de la nación: representaciones y mitos de la nación laica

Mitos, representaciones, Estado, textos y escuela

Para abordar las representaciones que progresivamente se vuelven emblemáticas, así como los mitos y narrativas que configuran la religión civil de la nación, se requiere establecer el *locus* donde circulan y se enuncian las simbologías antes mencionadas.

Es en este sentido que proponemos ubicar la escuela pública como un lugar privilegiado para la producción y circulación de la religión civil uruguaya.

El hecho de privilegiar, sobre todas las demás instancias, la escuela pública como el ámbito de producción de la religión civil y, por lo tanto, de la nación laica, no es el resultado de una elección arbitraria. En primer lugar, bastaría recordar aquí la relevancia que las escuelas públicas toman en términos generales, ya sea como productora de la religión civil de la nación, o como gestora de ese sujeto-ciudadano portador de tal religión civil. Según Bourdieu, es a través de la escuela y de la generalización de la educación primaria que se ejerce:

sobre todo, la acción unificadora del Estado en materia de cultura, elemento fundamental de la construcción del Estado-nación. La creación de la sociedad nacional va pareja con la afirmación de la educabilidad universal: como todos los individuos son iguales antes la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos cívicos (Bourdieu, 1997, p. 106).

Este proceso se llevaría a cabo mediante la inculcación de «fundamentos de una verdadera “religión cívica”, y más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen (nacional) de uno mismo» (Bourdieu, 1997, p. 106).

Para el caso uruguayo, la marca de la escuela pública adquiere una relevancia particular por su capacidad abarcadora,³¹ convirtiéndose así en un

31 «Producto del impulso dado por la Reforma Escolar en las últimas décadas del siglo anterior, la matrícula de las escuelas públicas tuvo un incremento constante en toda la primera mitad de este siglo. En 1897 había 45.600 alumnos en 535 escuelas y en 1907, 60.800 alumnos en 671 escuelas, estas cifras representan un aumento del 33% y del 25% respectivamente, en solo diez años, en tanto la población del país aumentaba menos de un 20%, el crecimiento fue mucho más notable en los años siguientes, ya que en 1927 la

verdadero bastión de la construcción de la nación laica. Asimismo, la propia escuela pública y su fundador, José Pedro Varela,³² también se convertirán en representaciones emblemáticas, partes de las construcciones míticas que forman parte de la religión civil uruguaya.

La marca de la escuela en la configuración progresiva de la nación laica radica en el hecho de que la escuela pública era uno de los lugares privilegiados de producción y circulación de la religión civil de la nación a través de dos aspectos.

El primero tiene que ver con la gestación del laicismo como un conjunto de representaciones y mitos que cristalizan en el sujeto-ciudadano (habitante de la esfera pública), capaz de obliterar las peculiaridades de adscripción (ya sean religiosas o de otro orden: el gaucho, el europeo, el afro-uruguayo, deberían sacrificar sus peculiaridades por una nueva construcción cultural *neutra*: el ciudadano). En este sentido, la construcción del ciudadano se encontrará en el conjunto de valores otorgados (ciudadano, democracia, igualdad), que deberá requerir la obliteración de *otros* (Otro y otro) como interpelantes de

matrícula escolar pública llegaba a 140.000 alumnos, lo que representaba un 130% de aumento en apenas 20 años (6,5% anual, no acumulable), frente a un 54% de crecimiento en la población. En las décadas siguientes la curva de crecimiento comenzó a declinar levemente, llegando a 245.100 escolares en 1943 (4,6% anual, no acumulable). Esta disminución del ritmo respondía, seguramente, a que la matrícula escolar ya satisfacía las demandas de gran parte de la población: en 1907 había un escolar por cada 17 habitantes, en 1927 la relación era de 1 a 11, y en 1943 la proporción bajaba a un alumno cada 8 habitantes. Debemos considerar —sin embargo— el paulatino envejecimiento de la población uruguaya y la concomitante disminución de la población infantil; esto determinaba que por sobre el aumento en cifras absolutas de la matrícula, la cobertura escolar fuera aún mayor: a mitad del siglo, más del 80% de los niños en edad escolar concurrían a la escuela» (Bralich, 1996, p. 125).

- 32 El pedagogo y pensador José Pedro Varela (1845-1879), quien, en opinión de Caetano y Rilla, había sido elevado a mito nacional por las generaciones futuras, comparte, junto con un pequeño número de héroes, una admiración «aburrida y ritualista —casi— por unanimidad entre historiadores, profesores, maestros y alumnos» (Caetano y Rilla, 1994, p. 82). Menos crítico (y no deja de referirse a Varela como apóstol de la educación), Ardao identifica tres etapas en la vida de Varela: una de capacitación, donde se dedica al periodismo, se hace amigo de Sarmiento durante un viaje a los Estados Unidos; el segundo, el del «apostolado» para la educación común (y pública), que comienza con la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) en 1868, la publicación entre otros escritos de dos obras fundamentales: *La educación del pueblo* (1874) y *La legislación escolar*. Menos crítico (y no deja de referirse a Varela como apóstol de la educación), Ardao identifica tres etapas en la vida de Varela: una de capacitación, donde se dedica al periodismo, se hace amigo de Sarmiento durante un viaje a los Estados Unidos; el segundo, el del *apostolado* para la educación común (y pública), que comienza con la fundación de SAEP (Sociedad de Amigos de la Educación Popular) en 1868, la publicación entre otros escritos de dos obras fundamentales: *La educación del pueblo* (1874) y *La legislación escolar* y un tercero «desde que asume la dirección de la instrucción pública en marzo de 1876, bajo el flamante gobierno de Latorre, hasta que acontece su muerte en plena tarea reformista» (Ardao, 1971, p. 116).

una matriz homogeneizante. Así es como las heterogeneidades culturales (el gaucho, el indio, el afro-uruguayo) tratarán de ser absorbidas a través de su desaparición, o bien a través de su ubicación en un punto inferior dentro del esquema jerárquico de la evolución hacia una plena ciudadanía. El único Otro aceptado será el inmigrante europeo, a través de su *nacionalización* (es decir, de su uruguayización).

El otro aspecto está vinculado a la desaparición progresiva del dios católico de las escuelas públicas y a la elaboración de un conjunto de mitos fundacionales capaces de establecer una historia sagrada de la nación, donde los elementos denominacionales no intervienen y a los que todos los ciudadanos pueden permanecer fieles, estableciendo sus peculiaridades religiosas y culturales en un segundo plano. La heterogeneidad religiosa está excluida del panteón de la nación y está excluida del ámbito público.

Por otro lado, que desde 1909 (aunque relativizada hasta después de esa fecha por las escasas lecciones donde todavía aparece alguna referencia) la educación religiosa que se imparta en las escuelas públicas constituye un delito, implica que los mitos y representaciones de la nación serán indemnes de posibles conexiones con las religiones existentes, en un esfuerzo que, al tratar de ser sustitutivo, trae en su núcleo la privatización de las religiones no civiles en la esfera privada. Ante esta incidencia particular de la escuela en Uruguay, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (1990) establece:

De pocas sociedades se puede decir como la de la uruguaya, que la sociedad es hija de la escuela. A lo largo de más de un siglo, la escuela no solo fue incorporando en forma lenta y progresiva a la población, sino que fue transfiriendo a la sociedad no solo el lenguaje [...] y las formas de pensar, sino también un conjunto de valores que definen al Uruguay en el contexto internacional (p. 11).

Este comentario técnico de la CEPAL puede permitir una nueva lectura a partir de la crítica bourdiana, ya que es a través de:

las estructuras escolares (que) el Estado moldea las estructuras mentales e impone principios de visión y división comunes, formas de pensamiento que son para el pensamiento cultivado lo que las formas primitivas de clasificación descritas por Durkheim y Mauss son para el «pensamiento salvaje», contribuyendo con ello a elaborar lo que se designa como la identidad nacional... (Bourdieu, 1997, p. 106).

Interpelar los textos de lectura que se usaron desde la cristalización de la escuela pública hasta las primeras décadas del siglo xx, no solo nos remite al carácter procesual de los mitos y representaciones que conforman la nación,

Esta conjunción de tópicos tan diferentes para él, sino a las propias características que puedan ser atribuidas a la nación en su proceso de configuración. Es decir, a la constitución de un *nosotros*.

Si bien la escuela pública desempeñó un papel fundamental en el proceso de fundación de la nación y, por lo tanto, otorgó el repertorio simbólico de los principales mitos y representaciones que sustentan la religión civil de la nación y la piedra angular del modelo creador de la identidad uruguaya, el estudio de los textos que se utilizaron desde la implementación del primer sistema escolar público, desde sus inicios hasta las primeras décadas del siglo xx, es totalmente revelador. Es obvio que la selección de un corpus escrito (textos de lectura escolar), desde el comienzo del sistema escolar público hasta las primeras tres décadas de este siglo no es un producto del azar, así como un corte de tiempo implica un cierto grado de arbitrariedad, en la medida en que el efecto de las representaciones y los ejercicios mito-prácticos tienen en general una mayor durabilidad que la temporalidad en cuestión. Sin embargo, podemos establecer que los textos que comienzan a circular desde el Decreto-ley de Educación Común en 1877 (momento mítico de fundación de la escuela pública) hasta aproximadamente la década del treinta del siglo xx, configuran los principales mitos y conjunto de representaciones de la nación laica. La religión civil —sacralidad del cuerpo social— acaba de completarse como un sistema simbólico en el sentido de que ya tiene una capacidad estructurada / estructurante, y se muestra como un conjunto limitado de mitos y representaciones posibles, proporcionando las representaciones que abarcarán las diversas mitopraxis. Es decir, la maduración de los principios de visión y división comunes mencionados por Bourdieu (1997). En este sentido, aunque podemos admitir «que, notamment à travers l'école, l'Etat cherche à maintenir un minimum de repères symboliques caractérisant l'espace social qu'il regule» (Willaime, 1990, p. 145)», por otra parte,

L'identité collective qui en résulte ne doit pas être appréhendée substantiellement, comme s'il y avait une essence des sociétés nationales, mais être considérée d'un point de vue dynamique comme le produit de l'action sociale et donc comme un construit social qui évolue sans cesse... (Willaime, 1990, p. 145).

Así, las diversas oleadas de niños que asistieran a la escuela no serían simples reproductores, extraños sujetos de ideología, en el marco de un aparato de Estado.

La reproducción es una posibilidad de cultura, pero puede tener marcos de pluralidad. No es el transporte de la *esencia* de la nación consignada en relación con los niños *esencialistas*, sino el conjunto de mitos y representaciones *básicas* que pueden actualizarse de diferentes maneras, desde la

mitopraxis como una casi continuidad textual en la práctica, hasta mitopraxis diferenciales que se apropian diferencialmente del mismo repertorio simbólico, resignificándolo de manera diferente e incluso opuesta. En este sentido, este trabajo aborda las posibilidades de la mitopraxis en las «sociedades calientes» (Lévi-Strauss, 1990a, p. 339). Es decir, cómo las diversas formas de historicidad se vuelven míticas. Estas historicidades son míticas, ya que establecen la naturalización de las historias posibles.

Así es como el éxito solo se convierte en un acontecimiento dentro del marco de las *sociedades calientes* a través de su naturalización. Por lo tanto, los mitos de la nación deben enfrentar la paradoja de proporcionar ahistoricidad (eternidad y naturalización) a los acontecimientos que como tales son claramente históricos, o de lo contrario, naturalizar las relaciones de un orden asimétrico (ejemplo: blanco, negro) o establecer *nexos* significantes (nación con democracia), que, a su vez, remitan al concepto de ciudadano, casi en una intercambiabilidad metafórica. El caso uruguayo remite por lo tanto a la construcción de la nación moderna, en la cual, como dice Ernest Renan (1961), «l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien des choses» (p. 892).

Este conjunto de *cosas* compartidas y tenidas en común (incluyendo aquí las *olvidadas* en común) contribuyen a la absorción del devenir histórico en, precisamente, culturas que se ordenan a través de este devenir. Más aún: se trataría de la condición del ejercicio de la mitopraxis en culturas *históricas* o *calientes*. Es posible establecer que la religión civil se basa en la conjunción de mitos y representaciones.

Junto con Girardet (1999) y su obra *Mitos y mitologías políticas*, Jean-Paul Willaime (1993) recuerda que la construcción de la unidad está directamente vinculada a la producción de religión civil con sus mitos. Si la religión civil: «c'est en quelque sorte le culte de l'unité du corps social, le sacrement de l'unité sociale (Willaime, 1993, p. 571) la sacramentalidad antes mencionada implica al mismo tiempo:

un arrière-plan de construction mythique, étonnamment riche, un réseau singulièrement dense de représentations oniriques, d'images et de symboles. Il s'agit, en effet, de conjurer la crainte latente de désintégration du corps social et donc de renforcer sans cesse l'unité au niveau symbolique (Willaime, 1993, p. 572).

Por lo tanto, la construcción de los mitos de la nación sufre la siguiente paradoja en la medida que «la nación como sujeto de la Historia nunca puede solucionar el abismo de la aporía existente entre el pasado y el presente», pues,

mientras por un lado los estados-nación glorifican el carácter antiguo o eterno de la nación, también buscan enfatizar la naturaleza sin precedentes del estado-nación, porque es solo en esa forma que el pueblo-nación ha podido realizarse a sí mismo como el sujeto autoconsciente de la Historia (Achugar, 1998, p. 12).

Esta observación nos acerca al problema de la construcción mítica en culturas que se establecen a partir de una historicidad, con el conjunto de problemas que se pueden enfrentar desde la conjugación —no del mito y de la historia—, sino del mito en la historia. Por un lado, la religión civil de una nación debe presentarla como a-histórica, en el sentido de otorgarle una teleología que sea ahistórica, y al mismo tiempo se debe desarrollar a través de un conjunto de acontecimientos concatenados y ordenados cronológicamente en el tiempo, que enuncien progresivamente este *nosotros* que se cristaliza en la nación. Con respecto a la concreción del mito en la historia, partimos de los aspectos comunes sobre la configuración del mito, en la versión de dos grandes mitólogos: Barthes y Lévi-Strauss. Para ambos, el mito se construye a través de *restos* del discurso social. Lévi-Strauss insiste en que las unidades que forman el pensamiento mítico están *prerrestringidas* en la medida en «que se han tomado en préstamo al lenguaje, en el que poseen ya un sentido que restringe la libertad de maniobra...» (Lévi-Strauss, 1990a, pp. 38-39). Es decir, «han servido como palabras de un discurso que la reflexión mítica “desmonta” a la manera del *bricoleur* que arregla los engranajes de un viejo despertador desmontado...» (Lévi-Strauss, 1990a, p. 61). Sin embargo, advierte Lévi-Strauss (1990a),

El pensamiento mítico edifica conjuntos estructurados por medio de un conjunto estructurado que es el lenguaje; pero no se apodera al nivel de las estructuras: construye sus palacios ideológicos con los escombros de un antiguo discurso social (p. 42).

Se trataría, por lo tanto, de restos de acontecimientos. Ahora bien, lo propio del pensamiento mítico, como del *bricolage* en el plano práctico, consiste en elaborar conjuntos estructurados, no directamente con otros conjuntos estructurados, sino utilizando residuos y restos de acontecimientos; *odds and ends*, diría un inglés o, en español, sobras y trozos, testimonios fósiles de la historia de un individuo o de una sociedad (Lévi-Strauss, 1990a, p. 43). Barthes, por su parte, establecerá, en paralelo con Lévi-Strauss, que el mito «es un sistema semiológico particular por cuanto se edifica a partir de una cadena semiológica que existe previamente: es un sistema semiológico segundo» (Barthes, 1980, p. 205).

El mito es el *lenguaje robado*, mientras que

lo que constituye el signo [...] en el primer sistema, se vuelve simplemente significante en el segundo. Recordemos aquí que la materia del habla mítica (lengua propiamente dicha, fotografía, pintura, cartel, rito, objeto, etc.), por diferentes que sean en un principio y desde el momento en que son captadas por el mito, se reducen a una pura función significante: el mito encuentra la materia prima; su unidad consiste en que son reducidas al simple estatuto de lenguaje (Barthes, 1980, p. 205).

Este aspecto común en el pensamiento de Barthes y Lévi-Strauss de entender el mito como una elaboración *secundaria* a partir de *restos* de discursos y acontecimientos (es, en el caso de Barthes, cuyo proyecto semiológico era más amplio, toda materia que admita ser transformada en lenguaje y por lo tanto en *materia* para el mito), se conjuga bajo diferentes aspectos con respecto a la relación entre el mito y la historia.

Para Lévi-Strauss, precisamente, la posibilidad de la *existencia plena* del pensamiento mítico está enraizada en su capacidad de negarse a dar lugar al devenir histórico, de negarse a establecer una cadena de acontecimientos concatenados desarrollados en una linealidad. Sin embargo, esta afirmación no contradice el hecho de que el mito se construye a partir de fragmentos del discurso social y de acontecimientos.

Un mito puede contener chispas de historicidad (en la medida en que trabaja sobre partes de acontecimientos ya consumados). La diferencia entre las posibilidades del mito y del devenir histórico no es tanto el *grado cero* de historicidad del primero, sino el *congelamiento* de tal historicidad. En una historicidad abierta o cerrada: «el hecho de que esta historia existe, ya sea encerrada en sí misma, acerrojada por el mito, ya sea abierta, como una puerta sobre el porvenir» (Lévi-Strauss, 1967, p. 165). De esta historicidad cerrada, mítica, que niega el acontecimiento, se desprende la diferenciación por parte de Lévi-Strauss (1990a) en

sociedades «frías» y las sociedades «calientes»: una de las cuales buscan, gracias a las instituciones que se dan, anular de manera casi automática el efecto que los factores históricos podrían tener sobre su equilibrio y su continuidad; en tanto que las otras interiorizarían resueltamente el devenir histórico para hacer de él el motor de su desarrollo (Lévi-Strauss, 1990a, p. 339).

Los primeros toman los restos del discurso social y de los acontecimientos bajo una lógica clasificatoria en la que cada nuevo acontecimiento debe mantener una relación especular con el sistema clasificatorio en cuestión. Un acontecimiento que *rompiera* con las posibilidades de clasificación del sistema en cuestión elaboraría otra lógica «la del pensamiento domesticado, del que el conocimiento histórico constituye un aspecto»

(Lévi-Strauss, 1990a, p. 381). Esta última sería la característica de las *sociedades calientes*. Ordenarse en términos de acontecimientos concatenados, superando la discontinuidad constituyendo una continuidad. Sobreponerse al *sin sentido*, construyendo un sentido que, a diferencia del pensamiento mítico, no se elabora a través de

un conocimiento, ya no discontinuo y analógico, sino intersticial y unificador: en vez de duplicar los objetos mediante esquemas elevados a hacer el papel de objetos sobreañadidos, trata de superar una discontinuidad original vinculando a los objetos entre sí (Lévi-Strauss, 1990a, p. 381).

Esta última observación de Lévi-Strauss podría llevarnos a ubicar la construcción de mitos en *ámbitos calientes* en aquellas culturas que aceptan el *devenir histórico* como su motor, si se pudiera superar la dicotomía de la clasificación de restos de acontecimientos versus el *ordenamiento continuo de acontecimientos*. La producción de *continuidad* en *ámbitos calientes* podría considerarse como una construcción mítica.

Para ser justos con Lévi-Strauss (1990b), digamos que este tipo de reflexión ya está presente en su elaboración:

Pero a pesar de todo el muro que existe en cierta medida en nuestra mente entre mitológica e historia probablemente pueda comenzar a abrirse a través del estudio de historias concebidas ya no en forma separada de la mitología, sino como una continuación de esta (p. 65).³³

Una mirada radicalmente contrapuesta a la esbozada es la planteada por Paul Ricoeur (1999). En la perspectiva ricoeuriana sobre el tiempo, la crítica a la visión estructuralista sobre el mito radica en el proceso de descronologización temporal que dicha corriente ejerce sobre la producción mítica, transformando los aspectos temporales del mito en las propiedades formales subyacentes que lo constituyen, eliminando de esta manera la temporalidad contenida en el mito.

La reconologización del mito propuesta por Ricoeur, va de la mano con la ponderación del símbolo sobre el signo, y la recuperación de las

33 Lévi-Strauss (1990a) también advierte sobre la distancia temporal como una dimensión que hace posible ver la historia como un mito: «Basta, pues, con que la historia se aleje de nosotros en la duración, o que nosotros nos alejemos de ella por el pensamiento, para que deje de ser interiorizable y pierda su inteligibilidad, ilusión que se vincula a una interioridad provisional. Pero que no se nos haga decir que el hombre puede o debe desprenderse de esta interioridad. No está en su poder hacerlo, y la sabiduría consiste, para él, en contemplarse viviéndola, sabiendo (pero en otro registro) que lo que él vive tan completamente es un mito, que se les manifestará como tal a los hombres de un siglo próximo, que le parecerá eso a él mismo, quizá, de aquí a algunos años, y que, a los hombres de un próximo milenio, no les parecerá de ninguna manera» (p. 370).

complejidades de las narrativas —inevitablemente semánticas—, cuya distancia de las propuestas semiológicas y estructuralistas estriba en el ingreso del tiempo, sometido aquí al trabajo del lenguaje mediante la narración (Guigou, 2005a, 2005b, 2008, 2011).

Para la concreción del mito en el devenir histórico, del mito como producto histórico, en términos del estructuralismo más clásico y alejado de la perspectiva de Ricoeur, debemos ahondar en las elaboraciones de Barthes. Partiendo, como hemos señalado, del mismo postulado de Lévi-Strauss, donde: «la palabra mítica está constituida por una materia ya trabajada pensando en una comunicación apropiada» (Barthes, 1980, p. 200); Barthes, se diferencia de Lévi-Strauss en la medida en que la naturalización del acontecimiento es la característica de la construcción mítica en culturas que para Lévi-Strauss serían *calientes*. Ya no es una historicidad *abierta* o *cerrada*, en la medida en que el mito es incomprensible sin el devenir histórico:

Se pueden concebir mitos muy antiguos, pero no hay mitos eternos. Puesto que la historia humana es la que hace pasar lo real al estado del habla, solo ella regula la vida y la muerte del lenguaje mítico. Lejana o no, la mitología solo puede tener fundamento histórico, pues el mito es un habla elegida por la historia... (Barthes, 1980, p. 200)

Pero ¿cuál es la característica de este discurso mítico-histórico? Según Barthes (1980, p. 223), es en el inicio del mito donde sucede la transformación de la historia en naturaleza. Sin embargo, este tipo de naturalización no se lograría a través de un «ocultamiento» de una verdad a ser develada: «El mito no oculta nada ni pregona nada: deforma; el mito no es ni una mentira ni una confesión: es una inflexión» (Barthes, 1980, p. 222). El mito, en la lectura de Barthes, va más allá de lo que serían *riesgos* del acontecimiento para el pensamiento de Lévi-Strauss, a través del doble juego de robar y devolver:

Solamente la palabra que se restituye deja de ser la que se había hurtado: al restituirla, no se la ha colocado exactamente en su lugar. Esta pequeña ratería, este momento furtivo de un truco, constituye el aspecto transido de un mito. (Barthes, 1980, p. 218).

Por lo tanto, el hecho de que el mito sea el discurso *elegido por la historia* implica reelaborar el trazado de los restos de acontecimientos o discursos, restableciéndolos de una manera original. Apoyándose en *fragmentos*, la construcción mítica es despolitizante y con anhelos de eternidad:

El mito priva totalmente de historia al objeto del que habla. En él, la historia se evapora [...] desde siempre la España de la Guía Azul estaba hecha para el turista, desde siempre los 'primitivos' prepararon sus danzas para provocar

un placer exótico [...] Nada es producido, nada es elegido: solo tenemos que poseer esos objetos nuevos de los que han hecho desaparecer cualquier sucia huella de origen o elección (Barthes, 1980, p. 248).

Esta afirmación también es válida para el caso de los mitos que se desprenden de los textos utilizados en la escuela uruguaya y que alcanzaron su deseo de *eternidad*, a pesar de estar *inventando* una *novedad* como la nación.

Hay, necesariamente, una naturalización de la nación en este complejo mítico de concatenación, invención y reinvención de acontecimientos. Hay una teleología que hace que la historicidad mítica de la nación se muestre a partir de la facilidad, estableciendo que lo que es, fundamentalmente tuvo que ser por una especie de predestinación, aún demostrada en el destino histórico. La historia se convierte en eternidad y el acontecimiento pasa por encima de la contradicción entre el ser y el deber ser. Esta es la magia naturalizante y tautológica de la nación: demostrar que su historia, como nación, estaba prefigurada y que tuvo que suceder de una manera y no de otra.

«Diferentes culturas, diferentes historicidades», dice Sahlins (1997a, p. 12), sustentando la historicidad tanto en las supuestas sociedades *frías* como en las *calientes*.

Las diferentes historicidades ponen en tela de juicio las concepciones levi Straussianas de la clasificación en culturas «fuera de la historia» y «dentro de la historia» (frías y calientes). Si consideramos, conjuntamente, el punto de vista de Augé (1995, p. 18), es decir que toda historia es mítica, y el punto de vista de Sahlins (1997a), donde argumenta que el acontecimiento no es «en sí mismo»: «En primer lugar, insisto en que un acontecimiento no es simplemente un suceso fenoménico, aun cuando como fenómeno tenga razones y fuerzas propias, aparte de cualquier esquema simbólico. Un acontecimiento llega a serlo al ser interpretado: solo cuando se lo hace propio a través del esquema cultural adquiere una significación histórica» (p. 14), es posible sustentar la investigación de la historicidad mítica de la nación. Cuando hacemos referencia a mitos y representaciones, que en su conjunción configuran mitos, y cuando hacemos de esta perspectiva la posibilidad de comprender los mitos que construyen la religión civil de una nación, debemos insistir en que la naturalización mítica a la que se refiere Barthes integra la irrupción histórica (y por lo tanto épica) que constituye la nación, sumada a un destino transhistórico (aunque verificado en la historia), entendido con un destino inevitable. De ahí el toque substancializador del mito que en la mirada fundacional va obliterando, creando y recreando acontecimientos, al mismo tiempo que dibuja los esquemas culturales, que en palabras de Sahlins (1997a, p. 14), le darán su significación histórica.

Los textos de lectura que abordaremos poseen esta característica: inventan mitos y representaciones y dan la *clave* para su lectura. Son un discurso —en términos de Barthes— excesivamente justificado. Sin embargo, la *clave*

puede tener diferentes formas de apropiación que básicamente se refieren a la noción de praxis en el mito, que sería: «una sociología situacional del significado» (Sahlins, 1997a, p. 17).

Los mitos, las representaciones y sus claves de acceso *entran en juego* en la vida real —como le gusta decir a Sahlins— no porque los textos de lectura de la escuela carezcan de un *efecto de realidad* sino todo lo contrario: porque permiten un consenso simbólico a partir del cual la dimensión simbólica se hace eventualmente posible.

Sin ignorar las relaciones entre el mito e ideología (Barthes, 1980, p. 202),³⁴ ni dejar de establecer que la religión civil de la nación posee un «grupo de expertos», lo que estaría relacionado con el declive del mito en la medida en que ya no sería «producto colectivo y colectivamente apropiado», según Bourdieu (1998, p. 12), debemos insistir en que la mitopraxis es posible no solo en culturas «frías», que en su adaptación al acontecimiento se muestran realmente «calientes», pero también en «culturas calientes», que basan su mitopraxis en la dimensión «fría» de lograr, a través de mitos y representaciones de la religión civil, un consenso simbólico común y, a su vez, se muestran «calientes» en la medida en que siempre «los significados son finalmente sometidos a riesgos subjetivos, en la medida que los individuos, al ser capacitados socialmente, dejan de ser los esclavos de sus conceptos y se convierten en amos» (Sahlins, 1997a, p. 11). De esta forma, evitamos el riesgo de que *las bellas mentiras*, estudiadas por María de Lourdes Chagas

34 En cuanto a la relación entre ideología y mitos, Lévi-Strauss (1967) dirá: «nada se parece más —desde un punto de vista formal— a los mitos de las sociedades que llamamos exóticas o sin escritura, que la ideología política de nuestra sociedad. Si se ensayara aplicar el método, no sería sin duda a las tradiciones religiosas que tendría que aplicarse primeramente, sino mucho mejor al pensamiento político» (p. 173). Siguiendo esta modalidad estructuralista, no es sorprendente que Althusser (1970) afirme que la ideología no tiene historia, siendo tan eterna como el inconsciente mismo (en el sentido transhistórico), indicando que la inmutabilidad de la ideología es la misma que del inconsciente.

Por otro lado, Barthes (1980), de quien nos sentimos más cercanos a este respecto, no reduce el mito a una mera ideología, sino que coloca a la mitología como «parte de la semiología como ciencia formal y de la ideología como ciencia histórica; estudia las ideas como forma» (p. 203).

La dicotomía de «ideologías» para culturas complejas y «mitos» para las culturas llamadas «simples», parece presentar dificultades. Para Bourdieu (1998), la diferencia entre mito e ideología sería que la primera se produce de manera colectiva y colectivamente es apropiada, mientras que las ideologías se producirían por un conjunto de «especialistas da produção simbólica (productores a tempo inteiro)» (p. 12).

Sin embargo, esta hipótesis, sin duda interesante, no considera las diversas posibilidades de la mitopraxis, desde un universo mítico común. En este sentido, la posición de Sahlins (1997a) nos parece más apropiada, ya que evalúa el conjunto de errores, formas de reproducir diferenciales, continuidades y cortes. Siempre hay diferentes posibilidades de apropiarse de los símbolos, lo que permite diferentes interpretaciones, sin, por lo tanto, erosionar su capacidad de referente. «Mi argumento es que a nivel del significado existe siempre una reversibilidad potencial entre clases de acción y categorías de relación» (p. 43).

Deiró Nosella (1981), sean reiteradas sin más preámbulos por sus víctimas —los niños de la escuela— ni ignoramos que la mitopraxis —no de Estado—, pero originada en el Estado: configura un consenso simbólico que, desde su implementación (todo un ejercicio de violencia simbólica), permite las eventuales modalidades de reproducción, siendo la disensión una de ellas.

De ahí se explica, por ejemplo, la resemantización de los mitos en el África poscolonial bien estudiada por George Balandier (1967), o la lucha por las clasificaciones donde la lucha por representaciones emblemáticas al mismo tiempo implica luchas por los emblemas, resignificándolos. Por lo tanto, los conflictos que tienen lugar dentro de la nación se pueden exponer a través de ejercicios míticos prácticos en los que, como ejemplo para el caso uruguayo, la representación emblemática de José Pedro Varela puede recibir diferentes significados en los conflictos de los sindicatos de secundaria y el Ministerio de Educación, o la reemisión de dicho emblema al mito de la nación igualitaria, sufriendo diferentes lecturas, en función precisamente de un conjunto de praxis que remiten, sin embargo, a un referente común.

Los textos de lectura obligatoria

Como señalamos, este trabajo aborda la cuestión del sistema de educación primaria en Uruguay, no para explicarlo en todas sus posibilidades y consecuencias, sino para establecer cómo colaboró en el proyecto de dar forma a la nación uruguaya (*nación laica*) a través de la difusión y producción de mitos y representaciones, con claros «efectos de realidad» (Bourdieu, 1993; 1998a; 1998b). En este sentido, la posible mitopraxis se convierte en un discurso performativo (Bourdieu, 1985), donante y productor de identidad (ya sea un pequeño grupo o una nación):

El poder sobre el grupo que se trata de hacer existir en tanto que grupo es inseparablemente un poder de hacer el grupo imponiéndole principios de visión y división comunes, por tanto, una visión única de su identidad y una visión idéntica de su unidad (p. 91).

En esta visión única e idéntica —a pesar de la redundancia— de la construcción de la identidad que los textos escolares de lectura obligatoria colaboran performativamente para producir (y que al mismo tiempo reflejan), hemos tratado de reconstruir su itinerario, a través de un doble juego de nucleación mítica, que explica las inclusiones y exclusiones a las que se remite. Es de destacar que los estudios sobre la lectura de textos utilizados en las escuelas públicas son escasos en términos generales y, en particular, ausentes, con las excepciones que se mencionarán en el intervalo de tiempo abordado. Excepto para trabajos con cierta especificidad (Bralich, 1990;

Resenite, 1987) y breves menciones (Barrán, 1990), hay pocos antecedentes que profundicen en el material específico de los textos de lectura obligatoria como evidencia clara de un discurso performativo en torno a la constitución de la nación. El único trabajo de cierta profundidad, y que nos permite eximirnos de este ítem en nuestra investigación, es el de Silvia Rodríguez Villamil (1994) sobre la construcción del género (aunque solo toma los textos de lectura escolar del siglo XIX). Evidentemente, la dispersión de las fuentes (diseminadas en diversas bibliotecas, aunque concentrados sobre todo en el Museo Pedagógico de Uruguay), su estado deteriorado, contribuye a las dificultades de las investigaciones. Sin embargo, la paciencia del investigador puede superar en buena medida estas dificultades. Creemos que la sacralización que envuelve a la escuela pública hasta la actualidad, a Varela y a otros mitos y representaciones emblemáticas de la nación, actúa como potencializador de cualquier ejercicio de investigación, al desafiar los *arbitrarios culturales* (precisamente por considerarlos como arbitrarios) no deja de problematizar la construcción de la identidad, vista como natural a través de su substancialización. Por lo tanto, un ejercicio de investigación que problematiza la naturalización antes mencionada posiblemente elevará la resistencia de diferentes tipos.

En cuanto a los textos, seleccionamos aquellos que eran de lectura obligatoria —precisamente por esta condición— y porque estábamos seguros de que todos estaban aprobados por la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP),³⁵ lo que demuestra su uso general y obligatorio. Por otro lado, los textos específicos hechos para disciplinas específicas (por ejemplo, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, etc.), no fueron de uso general en todos los períodos escolares, y las diversas aprobaciones de la DGIP no aparecen claramente, dejando dudas sobre su validez como fuente. El corpus de textos trabajados se refiere a una voluntad cronológica, sin olvidar por eso, los referentes que va construyendo. Corresponde señalar las cinco series de libros

35 «El 26 de julio de 1918 se aprueba la Ley que crea el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en sustitución de la Dirección General de Instrucción Pública, organismo que había regido la escuela pública desde la Ley de 1877 (con algunas modificaciones en 1885). La anterior Dirección estaba constituida por siete miembros: el ministro de Instrucción Pública, el inspector nacional, el director de la Escuela Normal y cuatro vocales; el nuevo Consejo estaría integrado también por siete miembros: el director de Enseñanza Primaria y Normal y seis vocales designados todos por el Poder Ejecutivo por un lapso de tres años —renovable— y debiendo, uno de los vocales, haber actuado como maestro durante un lapso de 10 años como mínimo. Esta última condición —aunque mínima— parecía responder a un mayor peso de la condición profesional de los maestros. Hasta ese momento solía ocurrir que integrasen el órgano rector de la escuela pública, personalidades —a veces muy destacadas— que no habían tenido experiencia [...] El número de miembros de este Consejo fue reducido a tres por decreto del Poder ejecutivo de 4 de abril de 1933 y ampliado a cinco miembros por otro decreto de 8 de enero de 1943, integración que se mantuvo hasta la Ley de Educación de 1973» (Bralich, 1996, p. 127).

manejados: la serie Mándevil, la serie Vásquez Acevedo, la serie Emma Catalá de Princivalle, la serie Figueira y la más reciente, la serie Abadie-Zarrilli. Aunque haya superposiciones cronológicas, se puede concluir que las mismas tuvieron su auge en los siguientes períodos:

- a. Mándevil: textos de origen extranjero utilizados hasta después de la reforma vareliana (1877) que fueron reemplazados gradualmente por la lectura de textos producidos en Uruguay.
- b. Vásquez Acevedo: según Bralich (1990, p. 13), el uso de los textos de Vásquez Acevedo fue aprobado por la circular de la DGIP de 1892 (al menos los editados). Sin embargo, hay primeras ediciones (como el *Libro Primero de Lectura*) de 1884, aprobadas por la DGIP. También encontramos nuevas ediciones, aprobadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria (antigua Dirección General de Instrucción Pública), que se utilizaron alrededor de los años treinta. (Por ejemplo, el *Libro cuarto de lectura*, cuya primera edición data de 1900 y la última de 1929).
- c. Emma Catalá de Princivalle: de los libros de esta autora, encontramos ediciones hasta 1913. No hay ediciones posteriores.
- d. Figueira: la primera edición de uno de sus textos (*¿Quieres leer? Libro primero de lectura y ortografía*) es de 1892, (utilizamos la quinta edición, de 1900). Sus varias ediciones posteriores se superponen a la serie Vásquez Acevedo, y particularmente en la serie Abadie Zarrilli.
- e. La serie Abadie-Zarrilli: aunque Jorge Bralich (1990) afirma que estos libros se usan en algunos casos hasta hoy, solo pudimos constatar ediciones hasta mediados de los setenta. Los libros revisados tienen diferentes títulos y variaciones en el contenido de los aquí mencionados, o se trata de nuevas producciones. Los libros de lectura para escuelas públicas escritos por Abadie Soriano y Humberto Zarrilli que prevalecieron en los veinte y treinta fueron el primer libro de lectura, *Alegría* (primera edición del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1927); el segundo libro de lectura, *Tierra Nuestra* (editado en 1931 como una obra premiada por el mencionado Consejo mencionado y editada en 1931), y el tercer libro de lectura, *Uruguay* (1932). De la serie en la que trabajamos, hemos encontrado varias reediciones de los cuarenta a los cincuenta. Con la excepción de Mándevil, estas series se han superpuesto en su uso, todas las cuales han sido aprobadas por los organismos principales de la escuela primaria (y, en consecuencia, pasibles de ser usados). A partir de la aparición de la serie Abadie-Zarrilli (1927), las series de Vásquez Acevedo, Emma Catalá de Princivalle y Figueiras comenzaron a diluirse (Bralich, 1996). Sin embargo, esta disminución no implica una desaparición en términos

absolutos, sino un mayor uso de los textos de Abadie-Zarrilli y un reemplazo progresivo de la serie anterior (Bralich, 1996). También parte de esta serie es editada y difundida por el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.

El resto del corpus textual utilizado también corresponde a lecturas seleccionadas, elegidas y complementarias que, a pesar de todos los adjetivos, no pierden la cualidad de obligatoriedad (también aprobada por los organismos competentes de Primaria).³⁶

³⁶ Por lo tanto, durante nuestra investigación que incluyó una larga estadía en el Museo Pedagógico de Uruguay, tuvimos que superar todas las dificultades que se nos impusieron para acceder a los textos de lectura en cuestión. Es posible que el mencionado Museo no esté ordenado de acuerdo con los apetitos e intereses de los investigadores. Sin embargo, no hemos fallado en percibir una cierta resistencia a mostrar los textos antiguos utilizados en las escuelas públicas (excepto aquellos tangentes al *orgullo uruguayo*). Cabe señalar que las autoridades del Museo antes mencionado no pueden emitir ninguna declaración pública sobre ningún tema, sin pasar primero por sus jerarquías responsables.

Los mitos y representaciones de la nación laica

Establecer los mitos y representaciones que constituyen la religión civil de la nación laica implica, al mismo tiempo, un intento analítico de —para invertir Bourdieu (1997)— una inversión de la visión de la di-visión. Primero, debemos establecer que los mitos y representaciones, producto de la subdivisión del investigador, se presentan en su carácter relacional. Así, por ejemplo, el primer mito a ser estudiado tiene que ver con la figura emblemática de José Pedro Varela. Esta figura se refiere al mito de la nación igualitaria —un temapreciado para la nación laica—, pero los mitos de la igualdad no se reducen a la figura y a la proyección del fundador de la escuela pública. Más allá de eso: puede haber representaciones que no configuren mitos, no por el mito *en sí mismo*, sino por la ausencia relacional de las representaciones mencionadas con otras construcciones míticas en cuestión. Tales son, para la nación laica, las representaciones que tienen que ver con Dios y las religiones ajenas a la religión civil. Aunque sea a partir de la reflexión de Barthes sobre Saussure, podemos considerar las representaciones como sistemas de signos (Barthes, 1980, p. 8)³⁷ y, por lo tanto, es posible que sean tratadas como elementos del mito, de hecho, lo que se intenta es mantener su carácter relacional en la construcción mítica. Este carácter relacional no tiene que detenerse en «relaciones simultáneas de contraste» (Sahlins, 1997a, p. 141). Así,

...la metáfora, la analogía, la abstracción, la especialización: todos los tipos de improvisaciones semánticas son inherentes a la actualización cotidiana de la cultura, con la posibilidad de hacerse generales o unánimes por su aceptación sociológica del orden vigente (Sahlins, 1997a, p. 11).

Pasemos a uno de los mitos - actualizado una y otra vez: José Pedro Varela y el mito del igualitarismo.

El mito de la igualdad y el santo José Pedro Varela

Sabemos que es a partir de 1877 que el emergente Uruguay logra diseñar y cristalizar su primer modelo de educación pública, de carácter laico, gratuito y obligatorio. Sin embargo, el decreto de educación común del 24 de agosto de 1877 atenúa la exclusión de la educación religiosa (el Estado y la Iglesia

37 «Acababa de leer a Saussure y, a partir de él, tuve la convicción de que si se consideraban las “representaciones colectivas” como sistemas de signos, podríamos alentar la esperanza de salir de la denuncia piadosa y dar cuenta en detalle de la mistificación que transforma la cultura pequeño-burguesa en naturaleza universal.» (Barthes, 1980, p. 8)

católica aún no se habían separado), a través del artículo 18: «La enseñanza de la Religión Católica es obligatoria en las escuelas del Estado, exceptuándose á los alumnos que profesen otras religiones, y cuyos padres, tutores ó encargados se opongan á que la reciban» (Decreto-Ley de Educación Común, apud Araujo, 1911, p. 677).

La figura de Varela fue, sin duda, fundamental en este proceso de implementación y de ordenamiento del sistema escolar, al mismo tiempo que fue uno de los dinamizadores del laicismo en el ámbito ya mencionado. Con ciertas modificaciones, el Poder Ejecutivo recoge las propuestas varelianas, mediante el mencionado Decreto- ley (24 de agosto de 1877), iniciando la llamada *reforma escolar* que contará con amigos y enemigos. Según Orestes Araújo (1911): «El mismo día el Gobierno expedía un decreto nombrando Inspector Nacional de Educación Pública al ciudadano don José Pedro Varela» (p. 444). Dado su carácter laico —aunque atenuado al principio— la reforma y su principal mentor, José Pedro Varela, contaron con un claro oponente; la Iglesia católica. Araújo, escritor autor de la primera *Historia de la Escuela Uruguaya* (1911), en el texto utilizado para la formación de maestros de primaria (por lo tanto, parte del ejercicio mito-práctico) informa sobre las tensiones entre la reforma y la Iglesia católica de la siguiente manera:

Pero el adversario más implacable que tuvo la Ley de Educación Común fue el partido católico, que no perdonó nunca a Varela el carácter racional impuesto á la educación que se daba en las escuelas del Estado, pues comprendía sin dificultad que 20.000 niños que á ellas concurrían serían más tarde otros tantos ciudadanos substraídos al fanatismo y la superstición, en virtud de que los nuevos métodos de enseñanza tendían á hacer de ellos seres instruidos, conscientes de sus deberes y derechos, y educados para la libertad en su más alta expresión. De ahí que pretendiesen asustar á los timoratos gritando: ¡Educación ateas! ¡Escuela sin Dios!, y combatiendo la reforma escolar con toda clase de armas, desde la cátedra sagrada y desde la prensa, sin querer discutir ni razonar. Así arrastraban á los medrosos, á los ignorantes, á los infelices, á las gentes poco versadas en asuntos de educación, consiguiendo aumentar el número de los tarugos vocingleros (Araújo, 1911, p. 454).

Así es como Varela, inquebrantable en su trabajo de difusión de la escuela laica, gratuita y obligatoria, debe enfrentar un conjunto de oposiciones en torno a su proyecto. Varela, el incansable educador, morirá joven en el cumplimiento de sus deberes, en el sacrificio de la causa que defendió.

Así, Araújo le dedicará, en la mencionada *Historia de la Escuela Uruguaya*, un capítulo titulado «Muerte y apoteosis de Varela»:

José Pedro Varela contrajo en el ejercicio de su ministerio una terrible enfermedad que lo tuvo postrado varios meses en cama hasta que concluyó con su vida el 24 de octubre de 1879, muriendo á la temprana edad de treinta y cuatro años, cuando era uno de los ciudadanos más útiles para su país, uno de los caracteres más honrados de su generación y una de las esperanzas más sólidas para el porvenir (Araújo, 1911, p. 462).

El ejercicio procesual mito-práctico continúa, bajo la lucha de las nominaciones. Así como el batllismo, como ya hemos indicado, cambia el nombre de los poblados católicos, el Estado hará lo mismo con el nombramiento de escuelas después de la muerte de Varela:

El Gobierno del General Santos, á su vez, expedía un decreto suprimiendo los nombres con que se designaban las escuelas públicas, y disponiendo que únicamente las dos superiores ó de tercer grado lo llevaran: la n.º 1 que se denominaría General José G. Artigas en honor al fundador de la nacionalidad oriental, y la n.º 2 que se llamaría José Pedro Varela, en memoria del reformador de la educación popular. (Araújo, 1911, p. 465).

Por su parte, Jacobo Varela, hermano de José Pedro y segundo inspector nacional de Educación Pública,

a poco de morir José Pedro, su hermano manda a distribuir en todas las escuelas del país 245 retratos (que aún subsisten) los que, junto aquellos textos escolares, han funcionado como elemento casi religioso de un rito laico: la imagen sagrada y la oración (Bralich, 1996, p. 73).

Este conjunto de acontecimientos descritos configura, a su vez, una construcción mítica procesual. Los *restos de acontecimientos* se toman de la vida y obra de Varela para constituirlos en acontecimientos definitivos, en un antes y un después. Precisamente, el carácter mítico fundacional

se constituye siempre desde un tiempo posterior al tiempo histórico en que se supone se realizó el mencionado esfuerzo, ya que lo fundacional es caracterizado como tal por las generaciones posteriores al proceder a construir o reconstruir el pasado y ubicar en el pasado... (Achugar, 1998, p. 17).

Pero la mitopraxis exige que el pasado regrese y reconstruya el presente. La fundación siempre se debe actualizar, contando con grados de continuidad y discontinuidad. El mito de la igualdad —figura clave de la religión civil uruguaya— siempre debe beber de sus fuentes y, por otro lado, *naturalizar* esas fuentes. La figura prometeica del héroe cultural —Varela— atribuye a un conjunto de cualidades del héroe las posibilidades de fundación (la reforma

escolar), con las cuales el efecto de naturalización pasa por la excepcionalidad del héroe en cuestión, su capacidad de sacrificio, su lucha contra los enemigos de una noble causa y su amor por los beneficiarios de la nueva escuela.

De esta manera, José H. Figueira trazaba el retrato de Varela en la lección 102 de su tercer libro de lectura *Un buen amigo*:

Lección 102.

El 24 de octubre es el aniversario de la muerte de José P. Varela.

En ese día las escuelas no funcionan, y la bandera nacional se pone á media asta, en señal de duelo.

¿Sabéis por qué se hace esto? Porque José Pedro Varela reformó la escuela, haciendo el estudio más agradable y permitiendo que todos, pobres y ricos, blancos y negros, puedan aprender lo que más necesita saber el hombre.

José Pedro Varela nos quería mucho.

Él ha trabajado por nuestra felicidad y la de nuestro país.

Por esto los uruguayos, agradecidos, respetamos su memoria y colocamos su nombre en la lista de los bienhechores de la patria.

Gratitud, eterno amor Al que reformó la escuela; gratitud hacia Varela, nuestro grande bienhechor (Figueira, 1902, p. 262).

Esta presentación ilustra varios aspectos de la religión civil uruguaya. La escuela está inextricablemente vinculada a la nación (patria) en la que todos están incluidos:

Porque José Pedro Varela reformó la escuela, haciendo el estudio más agradable, y permitiendo que todos, pobres y ricos, blancos y negros, puedan aprender lo que más necesita el hombre (Figueira, 1902, p. 262).

La escuela está vestida de luto el 24 de octubre, recordando el aniversario de la muerte de Varela y la bandera uruguaya a media asta, ya que «Él ha trabajado por nuestra felicidad y la de nuestro país» (Figueira, 1902, p. 262), de donde se debe desprender la gratitud y el amor eterno de nuestra parte.

En la quinta edición del segundo libro de lectura, *¡Adelante!*, José H. Figueira, en la lección 71, titulada *José Pedro Varela*, se inventa un sujeto de enunciación —el escolar— que dice lo siguiente:

Lección 71

José Pedro Varela

En mi escuela se ve suspendido de la pared el retrato de un hombre de fisonomía simpática é inteligente.

Es el retrato de José Pedro Varela.

La maestra me ha dicho que gracia á José Po. Varela, los niños pueden hoy estudiar con gusto lo que más necesitan saber.

Varela nos quería mucho, y trabajó hasta morir por nuestra felicidad y la de la patria.

Todos los uruguayos debemos agradecer el bien que nos ha hecho José Pedro Varela y respetar su memoria.

Por esto, el 24 de octubre, aniversario de su muerte, la escuela se mantiene cerrada y la bandera nacional se pone á media asta, en señal de duelo (Figueira, 1904, p. 174)

El esfuerzo de Varela «trabajó hasta morir por nuestra felicidad y la de la patria» (Figueira, 1904, p. 174I), el sacrificio de dar la vida por la escuela, por la patria, por los niños y niñas que a partir de su denotada acción «pueden estudiar con gusto lo que más necesitan saber» (Figueira, 1904, p. 174), también se reafirma, en una continuidad textual, en una lección del *Libro quinto*, cuarta serie, de los *Ejercicios progresivos de lectura, ortología y ortografía* de Emma Catalá de Princivalle:

La Maestra —¿Niñas, saben ustedes por qué no tendrán clase hoy?

Clelia —Sí, señorita; hoy es día de duelo escolar; es el aniversario de la muerte de José Pedro Varela, el que está representado en ese retrato.

La Maestra —¿Qué les parece a Uds. ese retrato?

¿qué les dice el rostro de ese hombre cuya imagen tienen á la vista?

Orfilia —Me parece un hombre enfermo y triste.

¡Qué ojos tan hundidos! ¡Qué delgado y ojeroso está!

La Maestra —Cuando se hizo sacar ese retrato, ya estaba bastante enfermo.

Era un hombre que apenas tenía treinta y cuatro años; pero trabajaba muchísimo, dormía poco, trabajaba noche y día, hasta que su débil naturaleza sucumbió á tan excesiva tareas. ¿Qué más le dice ese retrato? Observen esa frente despejada, esa mirada inteligente y penetrante a pesar de estar ya tan enfermo.

Dorila —Mamá me ha hablado muchas veces de José Pedro Varela, y al hacerme observar su retrato, me decía que era un hombre de gran inteligencia, que sabía mucho, que con esa mirada parecía leer el pensamiento de los demás.

Ella lo conoció, y dice que tenía un rostro hermoso, lleno de inteligencia y de bondad; pero que en estos retratos está muy desfigurado por la enfermedad.

La Maestra —¿Por qué está en todas las escuelas el retrato de Varela? ¿Por qué el aniversario de su muerte es día de duelo escolar? ¿Por qué los padres y los maestros hablan a los niños de José Pedro Varela?

Tulia —Porque Varela organizó las escuelas, hizo nuevos programas, enseñó á los maestros; y desde entonces se aprende más y mejor en las escuelas.

La Maestra —SíSí, queridas niñas; Varela hizo mucho bien a la enseñanza primaria. Antes de la reforma de Varela, en nuestras escuelas apenas se enseñaba a leer, escribir y contar, y un poco de geografía y gramática; todo esto de memoria, sin explicar ni entender nada.

Los niños eran loritos que repetían lo que decían los libros, sin entenderlo.

Varela lo cambió todo en muy poco tiempo; y hoy no solo se enseñan muchas cosas, sino que se enseñan bien; y los niños encuentran mucho más fácil esta manera de aprender.

Varela se sentía enfermo; pero tal era el entusiasmo que le inspiraba su obra, que trabajaba, trabajaba sin hacer caso de su enfermedad, hasta que al fin cayó para no levantarse más. Su obra estaba casi terminada, y se durmió para siempre con la satisfacción de haber hecho un gran beneficio á la niñez de su dorada patria.

Varela murió el 24 de octubre de 1879; pero su recuerdo vivirá siempre en el corazón de los niños que se educan en las escuelas por él reformadas, y la Patria lo contará siempre en el número de sus hijos abnegados y grandes (Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 32-34).

El *antes y el después* en la escuela y el *antes y después* de Varela constituyen una realidad tangible donde el mito alcanza una familiaridad: Varela saca a la escuela del caos; sin embargo, el nuevo orden establecido no es gratuito: las conmociones de salud, que conducen a la muerte a Varela, su exceso de celo frente al trabajo que se le impuso, le aseguran un aura de santidad intocable que solo admite el gesto reverencial.

En la mencionada lección de Emma Catalá de Princivalle (1908a), aparecen las siguientes recomendaciones para el profesor:

Para esta lectura el maestro debe colocar á sus alumnos en semicírculo frente al retrato de Varela, cuidando de que todos estén derechos y circunspectos, y pidiéndoles que guarden la mayor compostura y respeto ante la imagen del hombre cuyo recuerdo merece la veneración de todos los niños que se educan en las escuelas públicas (p. 32).

También el gesto referencial/reverencial se muestra en el texto de *Lecturas suplementarias* de Joaquín Mestre (1914):

Un deber patriótico nos tiene reunidos hoy aquí para tributar homenaje de respeto y de gratitud a la memoria venerada del ilustre oriental que hace veinte años bajó a la tumba, agobiado por el peso de sus esforzados trabajos en beneficio de los más trascendentales y permanentes intereses del país vinculados a la magna obra de la educación común cuya reforma inició y llevó muy adelante aquel atleta de las grandes ideas, que tiene su nombre grabado en el corazón de todos los dignos hijos de esta tierra, y que repiten, día a día, en cánticos de alabanza y de agradecimiento, los millares de tiernas criaturas que van a nutrirse en nuestras escuelas con la savia inagotable que abundantemente fluye del árbol vigoroso que el valiente Reformador plantó y supo proteger de las tormentas que contra él furiosas se desencadenaron (p. 117).

Aquí encontramos otro elemento del pasaje del caos al orden: las tormentas que el Reformador tuvo que enfrentar como administrador de una transformación radical, la devoción patriótica debida, mientras que su muerte está relacionada de manera directa con un trabajo excesivo, aunque absolutamente necesario *los más intereses trascendentales y permanentes del país*.

Olivet, en su libro *Lecturas Literarias*, de 1922, cita al propio José Pedro Varela y su poema «A la escuela»:

Al cruzar por el árabe desierto

Fatigado y sediento el caminante,
Cree distinguir a veces, a lo lejos,

Las lozanas palmeras del oasis.

Y apresura su marcha; pero en vano

Sigue con paso rápido adelante,

Porque es un espejismo el que persigue,

Es un falaz y seductor miraje.

Y tú también ¡oh patria! cuántas veces

De tu existencia en el continuo oleaje.

[...]

La buscaste unas veces por la guerra;

Por la guerra de hermanos implacable,

Que siembra por doquier muerte y luto,

Y que cosecha lágrimas y sangre.

[...]

El monstruo que roía tus entrañas;

El veneno sutil que por tus venas

Secándolas corría: ¡la ignorancia!

¡La ignorancia! ¡fantasmas y tinieblas!

[...]

Venid, venid a contemplar el cuadro

Que se ofrece a la vista entusiasmada,
Y veréis como baja de los cielos
El ángel bienhechor de la esperanza.
Viene con esos niños que a millares
Como un emblema de inocencia pasan,
Como promesa de mejor futuro,
Como prenda segura de bonanza.
Viene con los que vienen libertados
De la noche sin fin de la ignorancia;
Viene con los que fueron redimidos,
Por el santo Jordán de la enseñanza.
Son las niñas de hoy, las hijas tiernas
[...]
Son los niños de hoy, los hijos tiernos
[...]
Y son los ciudadanos de mañana,
Que en la escuela se forman a la vida...
Con ellos viene el porvenir: ¡miradlo!
El porvenir con sus brillantes galas:
¡Para los oprimidos, el consuelo!
¡Para los abatidos, la esperanza!
¡Foco inmenso de luz, astro divino

Que iluminas el cielo de la patria!

¡Fuentes de paz, de bienestar, de gloria:

Redentora del mundo, marcha, marcha! (pp. 156-158)

Aquí está el programa vareliano en un poema: la guerra fratricida es producto de la ignorancia, los escolares de hoy son los ciudadanos del mañana, la escuela es el «Foco inmenso [...] que ilumina el cielo de la patria». La escuela como redentora del mundo, como generadora de la patria, permite la transición de la guerra a la paz, de la escuela al ciudadano, del pasado espeluznante al futuro prometedor.

La mitopraxis debe ser generalizada, y para esto, los mitos deben ser generalizables. El mito de la igualdad (o una de sus versiones) consigue su efectividad a través de la creación sacrificial de la escuela, un sacrificio que involucra ni más ni menos que a su propio fundador, José Pedro Varela, muerto por exceso de trabajo, por su trabajo agotador, por su defensa, obra en la que el niño se convierte en ciudadano, y los pobres y ricos, blancos y negros, se convierten en escolares proto-ciudadanos. En la escuela, por lo tanto, todo está disponible para ser aprendido. La saturación del mito de Varela, de sus luchas, por generar y ordenar la escuela, inaugura una continuidad semántica (y naturalizante) de escuela-patria-ciudadanía, que será matizada. Si la escuela está abierta a todos, si todos le deben derecho (y un deber, en la medida en que sea obligatorio), también veremos cómo se configura este igualitarismo a través del tratamiento diferencial de diferentes alteridades.

Sin embargo, un aspecto es incuestionable: Varela es parte del mito de la igualdad y está a la altura de cualquier historia épica. Así, la poetisa Juana de Ibarbourou hace que los niños afirmen en su libro de lectura *Ejemplario*, en su lección sobre los «Grandes Hombres»,

Este hombre —dijo Julito mostrando a sus primos el retrato de un señor de barba negra y amplia frente— es José Pedro Varela, el reformador de los métodos de enseñanza en nuestro país.

Eso —contestó Pepito— lo saben todos los niños del Uruguay. No hay uno solo que ignore quién fue José Pedro Varela... (Juana de Ibarbourou, 1925, p. 61).

El mito de la igualdad y la producción del Otro

Los mitos y representaciones de la nación laica se cristalizan (o intentan cristalizarse) en la figura del sujeto-ciudadano, habitante y creador del espacio público, punto fundamental del tejido de la sociedad civil, ciudadano, en definitiva, enmarcado en el Estado democrático o protodemocrático. Depositario y productor, por lo tanto, de la religión civil de la nación. Ahora, si en una de las dimensiones de los mitos y representaciones de la religión civil uruguaya, presente en textos escolares, nos encontramos con la representación emblemática de Varela contra las fuerzas oscuras («las tormentas que contra él, furiosas se desencadenaron», Mestre, 1914, p. 117), el mismo mito también establece su carácter inclusivo: la escuela, fundada por Varela, es para todos; la representación emblemática de Varela, como una exhortación fundamental, es incluyente de las diversidades posibles. Las niñas y niños, ricos y pobres, blancos o negros, constituyen, finalmente, una totalidad a la que se debe servir y que debe conformar esta figura de igualdad: el ciudadano. Si el ejercicio de la igualdad logra su verosimilitud mito-práctica a través de la inclusión, en la que se pretende igualar esta diversidad, y aunque el punto de partida sean las adscripciones y diferencias (blanco/negro, rico/pobre, niño/niña, etc.); son recordados únicamente para garantizar la igualdad: igualdad de posibilidades en la escuela, igualdad como ciudadano en la nación uruguaya. En este mítico juego de producción de lo mismo y de *lo otro*, *el otro* (alteridad), no encuentra, al principio, ninguna figura: toma el lugar de la ignorancia, el caos preescolar y social; mientras que lo mismo incluye todas las adscripciones (blancas y negras, niños y niñas, pobres y ricos), producidas justamente como lo mismo (identidad) a partir de su escolarización y constitución en ciudadanos uruguayos. El mito del igualitarismo y el santo José Pedro Varela responde, en este eje de construcción de lo mismo y de lo otro, «ao espírito ancestral, dogmático e estático, das fábulas e dos mitos, que transmitem uma sabedoria elementar, construída por um simples jogo de luz e sombras, e a transmitem por imagens indiscutíveis não permitindo a crítica» (Eco, 1976, p. 161). Por un lado, Varela, en oposición a las fuerzas negativas de la reforma escolar; la luz de la escuela enfrentando la oscuridad de la ignorancia. Diríamos: por un lado, la identidad, como elemento unificador de la diversidad —efecto logo-céntrico en el pensamiento de Michel Serres (1977)— contra el otro, como lugar caótico, imposible de establecer cualquier unidad. En el camino, el saber escolar, magna luz que ilumina a todos por igual mientras produce este *todos*.

En esta versión del mito de la igualdad, la dicotomización y la oposición se establecen como figuras reconocibles. El otro se convierte en una alteridad radical: es la masa sin forma antes del acontecimiento, el *antes* y el *después* de

Varela, el *antes* y el *después* de la reforma escolar. El otro, sin sujeto —siempre que sea nombrado, pero no representado— se convierte precisamente en el otro, que es «lo radicalmente heterogéneo, lo totalmente otro [...] esa alteridad radicalmente irreductible» (Verdesio, 1996, p. 15). Sin embargo, esta modalidad mítica asumirá una complejidad aún mayor cuando se trate de tematizar la diversidad, de representar al Otro, resolviendo así su lugar en contrapuestos: si la figura de inclusión —como el mito de Varela— ha de permanecer presente, también tendremos que encontrar ejercicios de jerarquización y de expulsión.

Inclusión, jerarquización y expulsión

Con respecto a la diversidad dentro de la nación, Rita Segato (1997) afirma que «Pode-se [...] falar de formações de diversidade peculiares a cada nação» (p. 233). Después de establecer varios ejemplos de estas formaciones nacionales de diversidad, agrega:

quando falamos de *crisol de razas* na Argentina, *melting pot* nos Estados Unidos e mistura de raças no Brasil, embora estas expressões possam ser traduzidas de uma língua para outra como tendo o mesmo significado, elas denominam processos de formação histórica da nação bastante diferenciadas e peculiares. Em outras palavras, se o *melting pot* foi a utopia de Novo Mundo, cada sociedade nacional o realizou de forma única —o que fica infelizmente obscurecido pelo fato de ser denominado por uma figura da linguagem comum (Segato, 1997, p. 235).

¿Cuál es entonces el tratamiento que recibe la diversidad dentro de la nación laica? Como una religión civil igualitaria, cuyo eje es el ciudadano, recibe las diferentes figuras de la diversidad, ¿cómo constituye su *melting point*? Recordemos aquí las preguntas de Louis Dumont (1992) sobre las figuras del individuo como valor y las características igualitarias que asume el individualismo moderno, a fin de comprender otras tantas dimensiones del mito de la igualdad. Para Dumont (1992), «O indivíduo como valor possui atributos —por exemplo a igualdade...» (p. 21). A su vez, el aspecto igualitario del individualismo,

implica ao mesmo tempo igualdade e liberdade. Distinguem-se pois justificadamente uma teoria igualitária ‘liberal’, que recomenda uma igualdade ideal, igualdade dos direitos ou das oportunidades, compatível com um máximo de liberdade de cada um, e uma teoria ‘socialista’ que quer realizar a igualdade nos fatos, por exemplo abolindo a propriedade privada (Dumont, 1992, pp. 85-86).

Si los textos abordados pudieran tener una coherencia total, los Otros posibles estarían en los términos expuestos: la religión civil es incluyente, por lo tanto, de las diversidades posibles, serían concebidas solo como adscripción, de tal manera que reforzaría ese primer tipo de *igualdad liberal* o *igualdad ideal* mencionada por Dumont.

Entonces, no habría lugar para el Otro, a menos que esta breve nominación a su adscripción de *origen*, que, como ya hemos dicho, esté incluida en su totalidad.

Sin embargo, esta gestación del individuo moderno, este nuevo sujeto, como Luis Fernando Dias Duarte (1983) caracteriza bien, este sujeto ciudadano produce y debe producir al Otro.

Así es como los textos escolares utilizados en Uruguay hasta el treinta —y de hecho con mayores efectos mito-prácticos— no pueden ser coherentes, no pueden tener una coherencia total, porque el Otro está interpelado, llamado a representarse y a decir (aunque bajo el signo ventríloquo del sujeto ciudadano), o tiende a evaporarse, a desaparecer, dejando marcas que ya no pueden ser firmadas por nadie (*el otro*), ni manifestar una adscripción (la temática católica y el dios católico, que progresivamente, se convierte en un dios que no puede encajar en ninguna nominación religiosa es un claro ejemplo de este último aspecto). Dumont (1992), bajo la lógica de la construcción individualista moderna, señala dos formas de integrar al Otro: la jerarquía y el conflicto (Dumont, 1992, p. 265). Partiendo de la actual evaluación del reconocimiento del Otro, Dumont (1992) refiere que el tema mencionado

pode significar duas coisas. Na medida em que é uma questão de «liberação» [...] não há problema teórico. Mas é possível que haja algo mais nas referidas exigências. Tem-se a impressão de que apresentam também um outro sentido mais subtil, o reconhecimento do outro em quanto outro (p. 264).

Bajo esta segunda acepción, Dumont (1992) sostiene que «semelhante reconhecimento só pode ser hierárquico [...] Aqui, reconhecer é a mesma coisa que avaliar ou integrar...» (p. 264). Y agrega:

E, contudo, é só por uma perversão ou um empobrecimento da noção de ordem que podemos acreditar, inversamente, que a igualdade pode por si própria constituir uma ordem. Ou, de modo mais explícito: o Outro será então pensado como superior ou inferior ao sujeito, como a importante reserva que a inversão constitui... (p. 264)

Este tema, señalado por Dumont, que se refiere a la imagen de sí mismo y del individuo moderno (ciudadano) supone, como construcción identitaria, la inclusión de las alteridades, de los Otros, a través de su propia centralidad de sujeto. En la medida en que la igualdad, como afirma Dumont, no

constituye en sí misma un orden (esto significaría substancializar la igualdad), presupone, por el contrario, una indagación sobre una modalidad de orden. Y esta modalidad de orden incluye un sujeto, el sujeto-ciudadano, el individuo moderno, a partir del cual se establecen los ejes sobre los cuales se establecerán los Otros (y el otro), porque son necesariamente producidos por esta centralidad. De esta manera, la religión civil, si bien es inclusiva, produce de forma inevitable Otros que son reconocidos como Otros, por medio de la jerarquización —digamos, una especie de escala en la construcción del ciudadano— o de lo contrario se convierte en un eje de conflicto y expulsión (*el Otro* que se convierte en *el otro*, ilustrado como, por ejemplo, para el caso uruguayo, la Iglesia católica y las nominaciones religiosas). Por lo tanto, queda claro que la igualdad se entiende como homogeneidad, y a su vez, como identidad producida y a ser producida. Si estamos de acuerdo con Lévi-Strauss en el sentido de entender que la identidad «es una especie de fondo virtual al cual nos es indispensable referirnos para explicar cierto número de cosas, pero sin que tenga jamás una existencia real» (Lévi-Strauss, 1981, p. 369), esta declaración no impide al mismo tiempo el reconocimiento de mitos y representaciones emblemáticas que, como tales, proyectan, fundan y establecen un grupo, incluso en el caso de un grupo tan amplio como la nación. – en su lógica dual de inclusión y exclusión. Este sujeto al que se refiere Dumont, es una construcción de identidad que, como tal, nunca puede ser referencial, en especial en una nación emergente como la uruguaya. En el proceso de dar forma a la nación laica uruguaya, el Otro, también conforma al otro, particularmente en el caso de la Iglesia católica y otras denominaciones, bajo los auspicios de su derrota y privatización.

Pero ¿qué hay del Otro, el *gaucho*, el afro-uruguayo, el indio, el inmigrante, cómo se forma su lugar? Este aspecto es fundamental, en la medida en que el individuo moderno está conectado a la nación, como nos recuerda Dumont (1992, p. 21), y si este Otro se instala en un orden en el que hay un tema que ocupa un lugar central, debemos, entonces, preguntarnos sobre las características de esta centralidad, ya que el tema no se da de una vez y para siempre. En el juego de lo mismo y de lo Otro, en estos textos, es lo mismo quien enuncia al Otro, quien lo presenta, bajo una modalidad jerárquica. Si la religión civil no elimina la adscripción, y la incluye bajo el plan de igualdad, la misma nominación hace que estas adscripciones se ordenen de cierta manera. Y, para esto, debe recordarse que este sujeto central es un producto histórico, de tal manera que, aunque la nación laica haya asumido la integración del Otro, también ha establecido un orden para este Otro (el indio, el *gaucho*, el afro-uruguayo y el inmigrante).

Similar a la posición de Sahlins (1997a), Girardet (1999) señala que «el mito aparece así como un elemento tan determinante como determinado: salido de la realidad social, es igualmente creador de realidad social» (p. 173). Con base en esta afirmación, debemos decir que, si la nación laica intentó anular la

diversidad, tuvo que enfrentarse a la realidad de la existencia de los Otros y establecer la figura de lo mismo, partiendo de esta propuesta de conformación a un sujeto entendido como único, indivisible, capaz de ser tratado en el cuadro —al decir de Dumont— de *igualdad de posibilidades*, de *igualdad ideal*. La asunción de una identidad inclusiva se manifestó entonces llena de asimetrías y al mismo tiempo en que el indio, la mujer, el gaucho, el negro y el inmigrante (aunque sin duda más favorecidos) se establecieron como un nosotros, en el alteridades internas a la identidad, un orden comenzaba a estudiarse, diríamos un orden mito-práctico, en el que se establece la diversidad, se expone a mostrarla, por un lado, en un nivel de igualdad y, por otro, como una clara expresión de asimetrías. Si, para citar nuevamente a Barrán (1998a), «la concepción dominante de nacionalidad entre 1900 y 1930 implicó la aceptación del otro como parte constitutiva del nosotros» (p. 30), debe aclararse que esta figura implica al mismo tiempo un ordenamiento del Otro. Así, el *melting point* uruguayo combinó las figuras que en él se fusionaron, dándole una forma particular.

Sucede que en los mitos y representaciones que conforman la religión civil de la nación laica, el sujeto —y de esto se desprende la relevancia de lo que dice Dumont— solo puede considerarse en su singularidad de ciudadano, individuo que debe estar *por encima* de las descripciones, arriba de las particularidades y especificidades.

La formación de la diversidad particular de cada nación, para retomar la expresión de Segato (1997) pasó, en Uruguay, por la matriz de integrar un único sujeto-ciudadano. Así fue contemplada la diversidad: como una transición de la diversidad a la homogeneidad, de la diferencia a la igualdad. Porque, claro está, esta igualdad guarda sus aporías: es una igualdad que se refiere a un sujeto singular, no a una multiplicidad de sujetos —lo que implicaría una modalidad de igualdad para cada uno— lo que sería la negación de su propia igualdad incluyente de todos. Los límites de la *igualdad liberal* o la *igualdad ideal* se manifiestan en toda su ambigüedad: por un lado, se *inventa* un sujeto singular, una centralidad de identidad a la que se aplican los principios de igualdad. Por otro lado, si bien esta igualdad requiere diversidad para anularla (tal es nuestro caso), aun así, no puede reconocerse como tal, y sería un contrasentido inventar diferentes igualdades para diferentes sujetos. Por lo tanto, esta diversidad es jerarquizada y una de las representaciones del conjunto asume el lugar superior, mientras que los otros asumen lugares inferiores.

El desaparecimiento del Otro: los indios en Uruguay

En el ejercicio mito-práctico que involucra representaciones sobre el indio, básicamente se presentan dos espacialidades y dos temporalidades, organizadas de diferentes maneras. Los textos escolares construyen una anterioridad temporal, visitada desde un territorio ya nombrado, que incluye otro tiempo. Así, en las *Lecturas ejemplares* de Orestes Araújo en la lección titulada «Las razas primitivas del país», encontramos:

El territorio que constituye actualmente la República Oriental del Uruguay estaba poblado en parte, cuando fue descubierto por los españoles, por tribus salvajes pertenecientes á la gran familia guaraní. No es posible fijar el número de individuos que componían todas y cada una de ellas, pero sí está averiguado que la más poderosa y valiente era la de los charrúas, que defendió constantemente con denuedo el suelo originario contra la conquista española. Ocupaban estos indómitos salvajes la costa del Río de la Plata, y vivían semi-errantes en la región comprendida entre Maldonado y la embocadura del Río Uruguay, extendiéndose á lo mas, por las márgenes de los ríos y arroyos, hasta una treinta leguas hacia el interior, paralelamente á la costa (Araújo, 1889, p. 97).

En este caso, «El territorio que constituye actualmente la República Oriental del Uruguay estaba poblado [...] Ocupaban estos indómitos salvajes...», indica un tiempo anterior del que no resta huella. La nación emergente instituye un pasado a partir del cual se conecta y desconecta, formando una doble temporalidad caracterizada de una manera dicotómica: por un lado, la temporalidad fija y tranquila del indio, el salvaje, que ocupaba el territorio de la República. Por otro lado, el tiempo, la historicidad de la propia nación, de la propia República, el lugar desde el cual se construye este pasado. La construcción de un doble espacio también se inaugura a través de la conformación de un espacio semi-poblado, una especie de desierto humano: «El territorio que constituye actualmente la República Oriental del Uruguay estaba poblado en parte...» (Araújo, 1889, p. 97). También la figura de la semiocupación es recurrente:

Ocupaban estos indómitos salvajes la costa del Río de la Plata, y vivían semi-errantes en la región comprendida entre Maldonado y la embocadura del Río Uruguay, extendiéndose á lo mas, por las márgenes de los ríos y arroyos, hasta una treinta leguas hacia el interior, paralelamente á la costa. (Araújo, 1889, p. 97).

En el “*Libro Tercero*” de Vásquez Acevedo, la caracterización ambos tiempos y ambos espacios es aún más clara. En la lección 64 de este libro, «Los indios» vemos las siguientes afirmaciones:

Los niños creen que nuestro país ha sido siempre como lo ven hoy. Es bueno, sin embargo, que sepan la verdad. Hubo un tiempo, hace muchos años, en que no había en el territorio de la República, ni ciudades, ni pueblos, ni ferrocarriles, ni telégrafos, ni puentes, ni plantaciones, ni estancias, ni gentes civilizadas (Vásquez Acevedo, 1888, pp. 186-187).

La caracterización del tiempo pasado se convierte en negación y oposición al presente. Negación, como un momento en que *no hay* ni ciudades, ni personas civilizadas, ni vías férreas, etc. Oposición, en el sentido de que los habitantes de ese tiempo eran diferentes a *nosotros*:

Existían algunos habitantes, pero no eran personas civilizadas, vestidas como nosotros, y rodeadas de todas las comodidades que disfrutamos ahora. Los habitantes de nuestro país eran indios, que andaban casi desnudos, vivían en pequeños toldos que podían llevar de un lado á otro, y se alimentaban con las aves que cazaban y los peces que sacaban de los ríos. Los indios tenían un color oscuro (Araújo, 1889, p. 97)

La construcción del Otro, del indio, se inscribe así en la «asimilación a lo conocido, a lo familiar» (Verdesio, 199, p. 16), como un canon de comparación. Tanto en Orestes Araújo (1889) como en Vásquez Acevedo, el indio es una anterioridad temporal a la conformación de la República, de su gesta civilizadora. Se mira al indio, se lo diagnostica desde el altar de la civilización, desde lo mismo —lo conocido y familiar en términos de Verdesio (1996, p. 8)— formando así un *salvaje*, incapaz de ser incorporado a ese mismo civilizado. Es curioso el manejo de la temporalidad de la convivencia entre este pasado indígena y el presente de la República. Recordemos que el mito no tiene que dar cuenta de los hechos históricos bajo los auspicios de la veracidad. Es una historia construida, que permite el desplazamiento y las discontinuidades temporales. Si retomamos la diferencia que hace Sahlins entre «suceso fenoménico» y «acontecimiento» (1997a, p. 14), vemos cómo opera aquí la mitopraxis. El *suceso fenoménico* nos conduce a la verificación de la desaparición de los indígenas en el territorio de la República. «Los niños creen que nuestro país ha sido siempre como lo ven hoy. Es bueno, sin embargo, que sepan la verdad» (Vásquez Acevedo, 1888, p. 186).

Pero apenas nombrado, el suceso fenoménico se convierte en un acontecimiento: «Un acontecimiento llega a serlo al ser interpretado: solo cuando se lo hace propio a través del esquema cultural adquiere una significación histórica» (Sahlins, 1997a, p. 14). La mitopraxis, que requiere un «diálogo

simbólico de la historia —diálogo entre las categorías reconocidas y los contextos percibidos, entre el sentido cultural y la referencia práctica...» (Sahlins, 1997a, p. 135) unifica las categorías reconocidas en el exterminio de los indígenas y los contextos percibidos (ausencia de núcleos indígenas en el territorio de la nación).

El suceso fenoménico de la desaparición se convierte en un acontecimiento, ya que se interpreta a través del esquema cultural de la nación emergente.

Y en este esquema, la temporalidad se desplaza. El indio, tanto su presencia como su convivencia y desaparición, emerge en un contexto pre-fundacional de la nación. Su tránsito es un acontecimiento —conjunto de acontecimientos—, pero temporalmente distanciado, *más antiguo*, en el sentido de estar más alejado de la *civilización*:

Todas estas tribus formaban la población de la República hace 300 ó 400 años. Todavía existen algunos descendientes de ellas, aunque muy pocos; pero no conservan sus costumbres, ni viven aislados (Vásquez Acevedo, 1888, p. 190).

El genocidio relativamente reciente, cuya etapa final tuvo lugar en 1831, como lo señala Renzo Pi Hugarte (1993a) es también obliterado, utilizando la siguiente fórmula:

Se han incorporado á la nueva población, que se compone, como todos saben, de hijos de españoles, italianos, franceses, ingleses y otros pueblos que han venido á establecerse en nuestro lindo país, después del descubrimiento y la conquista.

En cuanto al espacio: «Todo era un campo desierto, con extensas praderas y pequeños bosques á la orilla de los ríos y arroyos» al decir de Vásquez Acevedo (1888, p. 187). Nuevamente se nos presenta un territorio vacío, casi natural como este indio salvaje, arcilla para ser trabajada por manos *civilizadoras*.

En la mitopraxis procesual que implica la fundación de la nación, el indio conforma una dimensión previa que nunca constituye a la nación. Por el contrario, los comienzos temporales que conducirían a la nación se encontrarán al lado de la conquista y de la colonización europeas. El indio es ese «que defendió constantemente con desnudo el suelo originario contra la conquista española» (Araújo, 1889, p. 97), y entra como remanente a una temporalidad que le es ajena «después del descubrimiento y la conquista» (Vásquez Acevedo, 1888, p. 190). En el libro *El lector infantil* de Julián O. Miranda (1898), lección 28 «Los indios charrúas», maneja de manera similar a Orestes Araújo (1889) y Vásquez Acevedo (1888) un doble

tiempo y espacio, donde los indígenas son parte de este mundo sin forma, atemporal y natural:

Los indios charrúas.

Hace mucho tiempo en este país no existían ciudades, ni pueblos, ni estancias, ni chacras, ni los habitantes eran blancos, como ahora, ni andaban vestidos como nosotros.

En este país vivían los indios charrúas, que eran salvajes.

Los charrúas eran de color oscuro, muy parecido al negro; vivían en chozas que fabricaban con ramas de árboles y andaban casi desnudos.

Su vestido consistía en un pedazo de cuero que se ponían para abrigarse la espalda; en la cintura se ataban alrededor de ella varias plumas de ñandú, y en la cabeza llevaban también un par de plumas atadas con un pedazo de cuero. No siempre vivían en el mismo paraje: en verano residían en los médanos de la costa y en el invierno en los montes cerca de los ríos y arroyos (Miranda, 1898, p. 63).

Desde los textos antes mencionados de Orestes Araújo (1889), Vásquez Acevedo (1888), pasando por el libro *Trabajo* de José H. Figueira (1900b), los *Ejercicios progresivos de lectura, ortología y ortografía* de Emma Catalá de Princiville (1908a), incluso el texto llamado *Uruguay* de Abadie Soriano y Zarrilli (1932), se insiste en mostrar a los pueblos indígenas como una anterioridad no solo para la nación, sino también como un pasado que debe ser necesariamente vencido, “*naturalmente*” por la conquista y el descubrimiento del Río de la Plata:

Lección 86.

Juan Díaz de Solís. El descubridor del Río de la Plata.

1. Hace como cuatro siglos, el territorio que hoy ocupa la República Oriental del Uruguay se hallaba poblado por unos cuatro mil indios, que vivían casi desnudos, en estado salvaje [...].
2. Estos indios formaban varias tribus (*), siendo la más fiera, atrasada y bárbara, la de los charrúas.
3. Juan Díaz de Solís era un navegante de mucha fama, probablemente portugués.

4. Los reyes de España le nombraron piloto mayor, con encargo de descubrir tierras al Sud del Brasil, y con este propósito partió de un puerto de Andalucía (Lepe), con tres carabelas, tripuladas por sesenta hombres.

5. Después de haber hecho escala en las costas de África y del Brasil, y á los ciento diez y siete días de su partida de España, llegó Solís al puerto que denominó de las Candelarias, y que parece ser el que hoy se llama Maldonado, el 2 de febrero de 1516, día de dicha santa.

6. Continuando su viaje, notó que el agua sobre que navegaba era dulce; más pensando que á causa de su gran anchura fuera aquello un mar, llamó Mar dulce á lo que hoy se conoce con el nombre de Río de la Plata.

7. Al llegar á una isla á la que se le puso el nombre de Martín García, Juan Díaz de Solís se dirigió á la costa, cerca de donde se halla la Colonia.

8. Los charrúas, que poblaban aquellos parajes, rodearon y mataron á Juan Díaz de Solís y á casi todos sus acompañantes. Los demás que tripulaban las carabelas, una vez que se convencieron de aquel desgraciado hecho, dispusieron su regreso á España.

9. De esta manera, Juan Díaz de Solís pagó con su vida el descubrimiento del Río de la Plata.

(*) Se da el nombre de tribu á un grupo de familias que obedecen á un jefe (Figueira, 1900b, p. 233).

La entrada residual de los pueblos indígenas a la historicidad abierta por el descubrimiento no deja de señalar la *turbulencia* de la *naturalidad salvaje* de los charrúas —una especie de emblema del universo salvaje indígena—. Solís paga el descubrimiento con su vida, que le fue quitada por los habitantes de este mundo incivilizado. Y, por supuesto, se establece una continuidad semántica entre la dicotomía expresada entre descubridores y descubiertos, conquistadores y conquistados, que continuará estando presente en el marco de la nación laica.

Una nación laica, una nación blanca, un mundo civilizado debe tener una conjunción muy bien ilustrada.

La lección «Los charrúas», presente en el *Libro quinto*, cuarta serie, de *Ejercicios progresivos de lectura, ortología y ortografía* de Emma Catalá de Princivalle no tiene, por ejemplo, ningún desperdicio:

Los charrúas.

La Madre: —Dime Marta, ¿cómo se llama nuestro país?

Marta: —La República Oriental del Uruguay.

—¿Sabes por qué se llama país o nación?

Se llama nación, porque es una reunión de habitantes que se rigen por leyes establecidas por ellos mismos, y tienen un gobierno que los dirige cuidando de su vida é intereses y obligándolos á cumplir las leyes.

Dime, ¿habrá sido siempre nuestro suelo, como es ahora, una nación independiente y habitada por gente blanca?

No mamá; he oído decir que en otro tiempo los habitantes de este suelo eran unos salvajes, y desearía saber cómo eran esos salvajes y cómo han desaparecido de nuestro suelo (Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 123-124).

La conjunción de la nación y de sus leyes, su independencia y su *blancura*, muestran la separación entre el universo mítico de la nación emergente y la construcción de ese Otro borrado, oscuro y salvaje, que constituye un pasado superado. Tal es el grado de discontinuidad entre el presente de la nación y su pasado indígena, que admite la pregunta, el cuestionamiento sobre este extraño pasado.

La construcción de lo indígena como pasado, ajeno a los cimientos de la nación, se repite en una temporalidad repetitiva (fuera de la historia) y en un espacio intacto y desértico:

Hace como cuatrocientos años que en nuestros campos no había ciudades, ni estancias, ni ganados, ni vías férreas, ni puentes, ni caminos; por todas partes se extendía la campiña solitaria cubierta de abundantes pastos, que casi ningún animal comía, y surcada por numerosos ríos y arroyos poblados de espesísimos montes, que nadie talaba. Los únicos habitantes de las dilatadas campiñas eran los venados, los zorros, los ñandúes y las perdices; los bosques estaban poblados de numerosas alimañas é infinidad de aves de todas clases. En las zanjás, lagunas y pajonales pululaban los patos silvestres, las gaviotas, las palomas trocaces, las gallinetas, las garzas, los flamencos y las cigüeñas.

Próximos á las costas de los grandes ríos ó entre los médanos de la orilla del mar, se agrupaban los toldos de los indios, únicos seres humanos que vivían en nuestro territorio en aquellos remotos tiempos, Estos indios formaban

varias tribus, pero la más numerosa era la de los charrúas. Los charrúas vivían en toda la costa del Plata. Eran de color oscuro, pelo negro, lustroso, boca grande, dientes muy blancos, que conservaban hasta la vejez, frente estrecha, pómulos salientes, ojos negros, chicos, hundidos y tan brillantes que centelleaban en la oscuridad. Los hombres se pintaban tres rayas rojas en la mejilla, y las mujeres tres azules desde la raíz de la frente hasta la punta de la nariz, cruzadas por otras tres horizontales de sien á sien. Los hombres se vestían con una especie de camisa sin mangas hecha de piel de venado, y se adornaban con plumas de ñandú, que colocaban alrededor de la cintura y en la parte más alta de la cabeza sosteniendo el pelo, que usaban levantado y bien sujeto formando penacho en la coronilla de la cabeza. Las mujeres usaban una especie de enaguas, y el cabello suelto.

Sus armas eran la flecha, que arrojaban con mucha fuerza y destreza por medio de un arco flexible; las boleadoras de piedra redondeadas reunidas con cuerda de corteza de árboles, con las que derribaban los venados y los ñandúes; las lanzas con puntas de piedra, muy agudas y enastadas en largos palos; las hachas y rompecabezas de piedra.

Vivían en toldos, que armaban clavando cuatro estacas y cubriéndolos con cueros. Dormían en hamacas ó sobre un cuero de venado, ó en el suelo duro. Se alimentaban de las aves que cazaban y de los peces que sacaban de los ríos.

Eran diestros nadadores y muy baquianos para recorrer los ríos en sus ligeras piraguas, que construían ahuecando un grueso tronco por medio del fuego ó de hachas de piedra. En los festines con que celebraban las victorias se embriagaban con un licor llamado chicha, que preparaban haciendo fermentar las semillas de algarrobo en un agua mezclada con miel de abejas silvestres. No tenían idea de Dios, y solo creían en dos espíritus : el del bien, que llamaban Tupá, y el del mal, Añang.

Eran supersticiosos: cuando estaban enfermos llamaban á los adivinos ó médicos, que los curaban chupándoles fuertemente el estómago, para sacarles el daño, al que atribuían todas las enfermedades.

Enterraban á sus muertos en la cumbre de los cerros, y les ponían las armas á los guerreros, para que pudieran defenderse, en la otra vida, de los malos espíritus.

Estos indios, á pesar de ser tan salvajes y atrasados, eran muy valientes; amaban la libertad y su suelo nativo, se mostraban serenos ante el peligro y peleaban con intrepidez y bravura (Catalá de Princiville, 1908a, pp. 124-127).

Esta pequeña etnografía escolar sobre los indígenas, nuevamente produce al Otro, en un universo cuya extrañeza reside en su carácter natural intacto, apenas poblado por una figura humana que no tiene nada que ver con los transformadores de la naturaleza (los habitantes de la nación civilizada, respetuosa de sus leyes, blanca). Sus costumbres, tan ajenas a las de esa nación (uruguaya) que ocupa el territorio —lo que permite la existencia de un espacio poblado, ordenado y de un tiempo nunca reiterativo, nunca idéntico a sí mismo— retornan a la temporalidad evocativa a partir de la nación triunfante por medio de una doble afirmación: «Estos indios, á pesar de ser tan salvajes y atrasados, eran muy valientes; amaban la libertad y su suelo nativo, se mostraban serenos ante el peligro y peleaban con intrepidez y bravura» (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 127).

Salvajismo y Valentía constituirán una continuidad mítica, que luego se objetivará en la figura de ese Otro que es el gaucho, una alteridad indudablemente más reciente, y colocada en la trama jerárquica de producción de otros al nivel de *protociudadanía*. También el salvajismo de los indios en general y de los charrúas en particular —verdadera representación emblemática de lo salvaje— puede convertirse en virtud en la medida en que contiene una especie de *germen* de amor *primitivo* por el territorio —amor que puede ser bien comprendido a partir del *amor* por la nación que atraviesa los diversos textos escolares—.

Al final de la lección «Los charrúas» nos encontramos con la siguiente llamada: «Dediquemos un recuerdo de compasión y simpatía á esos primitivos habitantes de nuestra amada patria, que sucumbieron en defensa de su territorio y de su libertad salvaje» (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 127)

Por otro lado, este indomable salvajismo también evalúa el necesario exterminio de los indígenas por parte de los descubridores y conquistadores, la llamada *raza conquistadora*. La república, la nación, no tiene nada que ver con el exterminio indígena. Su desaparición se remonta a la época del descubrimiento y la conquista:

La primera expedición europea que vino al Río de la Plata tuvo un fin lamentable debido á los indómitos charrúas, que escondidos en los matorrales de la costa, seguían con feroz curiosidad las maniobras de los tripulantes del primer buque que llegaba á estas playas, y recibieron con una lluvia de flechas á Solís y demás españoles cuando pisaron confiadamente la hermosa tierra que los atraía con sus encantadores paisajes (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 127).

Mucha sangre española derramaron estos indígenas, y por su indómita bravura fueron siempre una amenaza continua para la raza conquistadora, que se vio obligada a exterminarlos no pudiendo someterlos (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 127). También en el texto *Uruguay*, de 1932, de Abadie Soriano

y Zarrilli, encontramos dos lecciones «Historia de nuestro País. El indio» y «Cómo eran los indígenas», que ilustran nuevamente la muerte de Solís, la personalidad aguerrida de los charrúas, su nomadismo, la ausencia de ciudades, de industria, en definitiva, de civilización.

Historia de nuestro país

El indio.

Cuando Juan Díaz de Solís exploró el Río de la Plata [...] fue muerto por los charrúas.

Los indios charrúas formaban la tribu más poderosa de todas las que habitaban nuestro país.

Los charrúas poblaban las costas del Río de la Plata, desde Maldonado a Colonia.

El indio charrúa, como los demás indios que poblaban en otro tiempo nuestro territorio, vivían en estado salvaje.

Los charrúas eran guerreros. Defendieron su territorio contra la invasión española, con tanta tenacidad y valor, que pudieron ser destruidos, pero no vencidos.

Las principales armas que usaron fueron: flechas, lanzas, boleadoras, mazas de piedra.

Las boleadoras, que más tarde fueron empleadas por el gaucho en las faenas camperas, constituía el arma más original. Se componía de tres bolas de piedra, cada una de las cuales tenía una ranura por donde pasaba una tira de piel de zorro o de cualquier otro animal. Estas tiras eran de más de dos metros de largo y se unían en un nudo común.

Charrúa quiere decir, en guaraní, el idioma de los indios: somos turbulentos.

El jefe de la tribu se llamaba cacique o taita. Taita quiere decir: hijo del fuego. El cacique era elegido entre los más valientes de la tribu (Abadie Soriano y Zarrilli, 1932, pp. 56-57).

En la lección «Cómo eran los indígenas» se establece lo siguiente:

Los indígenas se alimentaban de la caza, de la pesca y de las frutas silvestres.

Por eso siempre vivían al lado de los ríos o de los arroyos.

Cruzaban los ríos en canoas que construían ahuecando el tronco de algún árbol corpulento. Era un pueblo nómada. Nunca construyeron ciudades. Como no estaban fijos en un solo sitio, sus viviendas eran portátiles, y consistían en toldos sostenidos con varias estacas. Estos toldos eran generalmente de pieles de animales, ramas o paja.

En el verano vivían, por lo general, en hamacas, que suspendían en los árboles.

Usaban ollas o vasijas de barro para cocer sus alimentos. La carne la comían ligeramente asada, casi cruda.

El fuego lo obtenían frotando con energía dos trozos de madera seca.

Los charrúas, como hemos visto, vivían en estado salvaje. Lo único que conocían era la guerra. Carecían de arte, industria y comercio (Abadie Soriano y Zarrilli, 1932, pp. 58-59).

Si en el caso de los indios de Uruguay, se trata de la construcción de un Otro (casi un otro) fuera de la construcción mítica de la nación y, al mismo tiempo, se convoca su existencia pasada para iniciar el mítico prólogo de la República Oriental del Uruguay a través de la acción civilizadora del contacto y la conquista europeos, civilización cristalizada (y mejorada) en esta nación blanca con leyes, para el *gaucho* veremos nuevos ejercicios mitoprácticos que lo hacen descendiente de este mundo turbulento y salvaje, al mismo tiempo que es tratado como *arcilla virgen* que deberá ser trabajada por la educación.

El *gaucho*: entre la barbarie y la civilización

En las *Lecturas escogidas en prosa y verso para los años superiores de las escuelas públicas* de Julián O. Miranda (1912), encontramos la siguiente representación del gaucho: «Antiguamente el gaucho era un salvaje, acostumbrado á la vida nómade, al combate sin cuartel, á las correrías interminables...» (p. 169).

Este salvajismo, también fijado en el pasado, en el texto de Emma Catalá de Princivalle (1908a) adquiere una justificación *híbrida*: el *gaucho* es la síntesis de las diferentes cualidades de conquistadores y conquistados.

En la lección 24 llamada «El gaucho oriental», Princivalle ilustra al gaucho como *criollo puro*, descendiente de aventureros europeos y charrúas indomables:

Lección 24

El gaucho oriental.

Es el criollo puro, el descendiente de aquellos españoles aventureros y arrojados que lucharon largo tiempo con los indómitos charrúas.

Conserva de los españoles la audacia, la hidalguía y la lealtad; y de los indígenas la sobriedad, la impasibilidad ante el peligro, la robustez y agilidad del cuerpo, y el amor á su suelo nativo y á la absoluta independencia de su vida semi-salvaje (Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 248-249).

El gaucho, como un semisalvaje, perteneciente al mundo rural, se opone al hombre de la ciudad: ropa, costumbres, forma de hablar. Todo es muy diferente entre el gaucho y el hombre de la ciudad:

El traje, á propósito para andar á caballo y para las faenas del campo, se compone de chiripá de merino negro sobre los anchos calzoncillos de fleco, aunque hoy han caído en desuso ambas prendas, siendo reemplazadas por la amplia bombacha de paño ó de algodón. Sujetando el chiripá ó la bombacha, usa un ancho tirador de cuero sobado ó curtido, donde lleva el filoso cuchillo, que no le falta nunca; camisa de color, poncho grueso de paño en invierno, y ponchillo de algodón en el verano, sombrero gacho con barbijo, pañuelo rojo ó celeste, de golilla y alpargatas ó botas de potro hechas por él mismo... (Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 248-249)

Sin embargo, ahora semisalvaje, ahora un Otro vecino (a diferencia del indio) al mismo tiempo civilizado, sus instrumentos conservan la ambigüedad de servir para el conflicto o la paz:

Lección 65

—¿Ves el cinto de don Goyo?

—¡Ya lo creo! Y también el facón y las boleadoras.

Don Goyo ha traído una tropa de ganado vacuno. En el camino se le escapó un novillo negro; pero Don Goyo le echó el lazo y lo agarró.

—¿Para qué tiene el facón don Goyo? ¿Es para pelear?

No, don Goyo no es paisano peleador. El facón lo tiene para comer el asado y también para defenderse si algún matrero sale a robar (Vásquez Acevedo, 1889a, pp. 136-137).

La comparación entre gauchos y extranjeros (inmigrantes) resulta sugestiva:

Los estancieros prefieren el para los trabajos de campo, porque es más inteligente, sobrio y desprendido que el extranjero, que nunca está contento ni con la comida ni con el salario, y que es menos resistente y no se adiestra con tanta facilidad en las faenas del campo.

En las granjas sucede lo mismo. Los mejores trabajadores son los paisanos una vez acostumbrados, y si tuvieran constancia, serán tan buenos labradores como peones de estancia; pero nuestro gaucho no tiene paciencia para la vida sedentaria y monótona de la agricultura: él ama recorrer libremente los campos, sobre el lomo de su potro, lidiar con los animales que oponen resistencia y á quienes es preciso vencer con la habilidad y la fuerza (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 250).

Este nomadismo del gaucho —virtud y defecto al mismo tiempo— conserva, sin embargo, un potencial para desarrollarse:

Raza fuerte, sensible é inteligente, cuando la educación difundida en nuestra campaña modifique sus costumbres suavizando sus gustos y tendencias, saldrán de ella hombres enérgicos, inteligencias vigorosas, ciudadanos honrados y patriotas (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 251).

En el proceso de jerarquización del Otro, el gaucho esperó el *momento civilizatorio* para convertirse en lo mismo: *ciudadanos honrados y patriotas*.

La mirada sobre los afro-uruguayos

En la mitopraxis de la nación laica, blanca y civilizada, los indios emergen como un pasado pre-fundacional a la nación, mientras que los gauchos constituyen una rica materia proto-ciudadana cuyas virtudes serán viabilizadas (mejoradas) a través de la educación. Los afro-uruguayos, en el proceso de formación y jerarquización del Otro, serán citados por un lado para garantizar la igualdad: las letanías de la religión civil afirman que *blancos y negros* tienen el mismo acceso a la escuela, además de tener la misma igualdad antes la ley. Sin embargo —al revés de la moneda de la mitopraxis— los textos escolares han de mostrar una y otra vez la creación de *lugares*, donde los afro-uruguayos ocupan un lugar de subordinación a los blancos civilizados.³⁸

Esta relación asimétrica, se establece de dos maneras, a saber: por un lado, a través de una práctica paternalista en dirección a este Otro *inferior*; por otro lado, objetivando este lugar (de inferioridad) de forma manifiesta. En ambos casos, la naturalización del *lugar* inferior se manifiesta precisamente como *natural*.

En el *Libro Segundo de lectura* de Vásquez Acevedo, la relación asimétrica se ilustra con claridad en la lección 27:

Lección 27

Aquí hay un hombre que pasa un arroyo, montado á babucha de otro hombre. ¿Te gusta á ti ese modo de andar? ¿Tu papá no te ha montado así en sus hombros alguna vez?

¿Te parece que los dos hombres son blancos?

¿Cuál es negro? ¿El de arriba ó el de abajo?

¿Qué lleva el de abajo en la cabeza?

¿Te parece que el hombre blanco se caerá?

¿crees que tiene miedo?

Si el hombre negro se cayese, el blanco se caería también, y ambos se mojarían. El blanco, además, se lastimaría.

[...]

38 Ver asimismo los análisis desarrollados sobre estos textos por Jorge Bralich (1990).

Ejercicio de significación.

¿De qué habla esta lección? – ¿qué dice el primer párrafo? [...] ¿qué dice del hombre blanco? – ¿qué dice del negro? – ¿qué le sucedería al blanco si el negro se cayese? (Vásquez Acevedo, 1889b, pp. 59-60).

Continuando en similar dirección, la lección 48 del mismo libro dice:

Doña María ha ido á la cocina para enseñar á Josefa á hacer pasteles.

¿Sabes cuál es doña María? ¿Qué está haciendo ahora? ¿qué tiene en la mano derecha? ¿qué tiene en la mano izquierda? ¿qué está cortando con el cuchillo?

Está cortando la masa que sale fuera de la fuente.

Después pondrá el pastel en el horno.

¿De qué color es Josefa? ¿Te parece que Josefa está contenta? Me parece que sí, porque se está riendo. ¿Cuál tiene la nariz más grande? ¿Doña María o Josefa? ¿Cuál tiene los labios más gruesos? Doña María tiene la nariz delgada y los labios finos. ¿Ves a la negrita? Sí, tiene motas en la cabeza. Se llama Petrona.

¿Ves al negrito cabeza de melón? ¿Por qué tiene la boca abierta?, ¿crees que podrá ver mejor con la boca abierta? ¿Qué tiene Josefa en la cabeza?, ¿son sus brazos tan blancos como los de doña María?, ¿tiene las manos negras? Sí, pero están tan limpias como si fueran blancas. ¿Qué ves sobre la mesa? Veo una botella de cuello largo con tapón de corcho, y veo también un tarro con cuchara adentro (Vásquez Acevedo, 1889b, pp. 99-100).

En las dos lecciones mencionadas, las asimetrías se desarrollan sin rodeos, con violencia total, los lugares ocupados por los afro-uruguayos son claramente inferiores. Son diagnosticados, examinados. Las manos de Josefa son negras, pero como están limpias, se ven blancas. En la lección 27, un hombre negro lleva a un hombre blanco, destacando la importancia de las vicisitudes del blanco, en caso de que el hombre negro —transporte humano— caiga.

Sin embargo, este inmenso racismo parece atenuado en la lección 25, del *Libro tercero* de Vásquez Acevedo, una lección titulada «El negro».

El negro.

Se hallaba una mañana un señor en la puerta de su casa cuando se aproximó á él un negro, de humilde traza, y le pidió un jarro de agua.

El señor le contestó: «no tengo agua para ti negro vago, —vete».

Después de mirar un momento al señor, el pobre moreno, siguió su camino hasta que encontró una caritativa mujer que satisfizo su sed.

Pasado algún tiempo, el señor, que era muy aficionado á la caza, salió una vez á cazar y se alejó tanto de los parajes conocidos que se perdió completamente, sin acertar á tomar el rumbo de su casa.

Caminando de un lado á otro descubrió un humilde rancho de barro, y se acercó á él para pedir informes sobre el lugar en que se encontraba.

Un negro á quien vió allí le dijo: —el paraje en que Ud. se halla, dista mucho de su casa. Usted no podrá llegar á ella esta noche; pero si Ud. quiere permanecer aquí hasta mañana por la mañana, yo le daré alojamiento con placer.

El amable ofrecimiento fue aceptado. El hombre de color, preparó una modesta comida para su huésped, y le hizo una cama con cueros de carnero para que pasase la noche en ella.

A la mañana siguiente, el mismo negro condujo al señor hasta el camino de su casa.

Una vez en él, se paró el negro delante del señor, y mirándolo con atención le preguntó si no lo conocía.

Me parece que lo he visto alguna vez á Ud., pero no sé dónde», fue la contestación.

Si, dijo el moreno; Ud. me vió una vez en la puerta de su casa. Voy á darle un consejo. Si en el futuro algún pobre negro cansado, hambriento y sediento, se acerca á Ud. para pedirle un jarro de agua, no le conteste Ud. — vete, negro vago (Vásquez Acevedo, 1888, p. 60).

Aquí se inaugura una instancia paternalista: el negro torpe, pobre, humilde (inferior) da una lección de tratamiento al blanco.

La mitopraxis se desarrolla aquí en toda su contradicción: el negro reafirma su condición social inferior: «Si en el futuro algún pobre negro cansado, hambriento, sediento» (Vásquez Acevedo, 1888, p. 60), reivindicando, a través de su comportamiento, la necesidad de un trato equitativo. La asimetría en la relación blanco-negro no cambia, sino que adquiere otro aspecto, donde se requiere que el superior (blanco) sea tratado más de acuerdo con su condición, teniendo en cuenta, precisamente, la situación en la que está investido.

En el *Libro cuarto de Lectura*, también de Vásquez Acevedo, la teatralización de la relación paternalista y asimétrica entre blanco y negro se manifiesta en la lección 63 de la siguiente manera:

Lección 63.

La historia del negro.

Juan. Buenos días, señora.

Lola. Adiós, Juan, ¿y mi don Diego?

Juan. Me ha dicho que vendrá luego

a ponerse a vuestros pies.

Lola. En lo elegante y cumplido

con que traes el recado, pronto conocer es dado

El amo tuyo quién es.

Juan. Mi amo, señora, es un ángel,

con toda el alma de un bravo.

Lola. Dime Juan; ¿eres su esclavo?

Juan. No los tiene mi señor;

pero por él, sin pensarlo,

hasta la vida daría:

le quiero con hidalguía,

le adoro por su valor.

[...]

Lola. ¿Quieres contarme tu historia?

[...]

Juan. Pues a complaceros voy:

El color de mi cara

os dará a conocer que fue, señora,

el blanco Sol de África mi cuna,

y del desierto en la tostada arena

me arrojó la fortuna,

por suerte, del esclavo la cadena.

Un hijo que tenía

de diez años de edad, también esclavo,

mi destino seguía,

y atravesando el férvido océano,

vendiose nuestra sangre y nuestra vida

a la sorda avidez de un castellano.

De las América ardiente

rociarnos las fértiles llanuras

con el servil sudor de nuestra frente,

y trabajando allí sin esperanzas,

del látigo al crujido,

solo soñaba el alma en la venganza
digna del hombre de color vendido!
Un día, en el trabajo,
corriendo tras ligera mariposa,
alegre el hijo mío se distrajo,
y un blanco capataz, con saña fiera,
le cruzó con el látigo la cara:
mi corazón se altera
al recordar la sangre que brotara;
tiré con mano ruda
el hacha, con tal ira, a su cabeza,
que si le acierto a dar, salta, sin duda,
como en manos de un niño una cereza.

Frustose mi venganza

[...]

y, vagando sin tino,

[...]

corrí la noche entera,
sin escuchar, señora, más ruido
que el salvaje rugir de una pantera;
Sin armas yo para luchar con ella
y abrumado del peso de mi hijo,

pensé rendirme a mi maldita estrella,
y, tras mi infausta suerte,
terminar mis angustias con la muerte.
Sentía moverse entre el follaje,
cuando escuché a mi espalda un caballero
exclamar: ¡Qué brava es! Llevarme quiero
la hermosa piel de ese animal salvaje.
Midiendo la distancia con arrojo,
le tiende el arcabuz con faz serena:
el tiro entonces suena,
y le metió la bala por un ojo.
Negro, dijo, tirándome el cuchillo,
que la desuelles por favor te ruego.
Y obedecí su voz como un chiquillo,
porque el joven aquel...
Lola. (Atajándose)... Era mi Diego.
Juan. Era don Diego, sí...
[...]
Dile yo a conocer mi desventura,
y al escuchar mi dolorosa historia,
[...]
Ven, infeliz, me dijo:

yo compraré tu sangre al europeo,

de padre serviré a tu pobre hijo

[...]

Entre ríos de llanto,

yo besé aquella mano bienhechora,

y perdonad mi cariño santo

si lloro aún al recordarlo ahora;

desde entonces resbala mi existencia

sobre su sola huella,

y miro siempre en él mi providencia

como el marino a la polar estrella;

y adivino la idea de su mente

en su mirada vaga,

porque la deuda que mi pecho siente,

solo, señora, el corazón la paga.

Lola. (Enternecida)

Ámale como le ama el alma mía;

sé su ángel tutelar.

Juan. Sed vos, señora,

si conocéis la ciega idolatría

con que Diego vuestro nombre adora (Vásquez Acevedo, 1929, pp. 158-161).

En la trilogía de los tres Otros —indígenas, gauchos, afro-uruguayos— estos últimos ni siquiera llegan al lugar del duro gaucho que, siendo domesticado, puede convertirse en ciudadano. El afro-uruguayo no es el otro desaparecido, no es el otro para domesticar. Da forma al Otro para ser ciudadano, ya que no tiene las condiciones para ser ciudadano *como un igual*. Aun así, siempre se le invocará al afirmar el tema de la igualdad, al mismo tiempo que su inferioridad se naturalizará de tal manera que se vuelva aproblemática.

El emigrante europeo: ejemplo de un *Otro* bien tratado

En el *Libro tercero* de Vásquez Acevedo, la lección 78, llamada «Los extranjeros», muestra la relación particular entre el *paisano* e inmigrantes a través de un diálogo creado entre dos *paisanos* emblemáticos:

Los extranjeros.

Dos paisanos estaban un día conversando en la plaza de Melo. Uno se llamaba Goyo Fernández y el otro Felipe Guerra.

De repente penetró en la plaza, cerca de ellos, un mercachifle italiano, completamente agobiado por un carguero de géneros y artículos de todas clases que llevaba sobre los hombros.

¡Qué rabia me dan estos gringos! dijo Fernández

¿Y por qué, hermano? ¿qué le hacen? interrogó Guerra.

¡Qué me hacen? Me fastidian, porque son muy negociantes, y vienen á robarnos la plata.

Donde quiera que uno se halle, ahí se presentan ellos con su carguero de chucherías, lo mismo en el pueblo que en la estancia.

Pero ¿qué mas quiere amigo? Es una ventaja que le lleven á uno á todas partes las cosas que necesita. Si no fuera por ellos, tanto Ud. como su mujer tendrían que venir al pueblo, cada vez que desearan comprar alguna cosa, abandonando las ocupaciones y quehaceres de la casa.

Sí, pero que es le pelan á uno los cobres.

Son unos lincees para el negocio.

Y eso ¿qué tiene? Cada uno gana su vida como puede. Y no son ellos seguramente quienes la ganan con más facilidad. Fíjese como camina ese infeliz completamente doblado por el peso de sus mercancías, y así anda leguas y mas leguas. Da lástima verlo.

No me embrome, paisano. Si son unos peines, que lo embrollan á uno en cuanto se descuida.

No diga eso, Fernández. Habrá algunos pillos, como también hay paisanos truchas, que los embroman á ellos, no pagando lo que les compran; pero la mayor parte son honrados industriales que ganan su vida á fuerza de trabajo y de contrariedades. Si no fuera por esos extranjeros y otros como ellos que vienen aquí á explotar nuestras riquezas y á enseñarnos sus industrias, no estaría nuestro lindo país tan adelantado como se halla.

Cállese, compadre, no me hable de los gringos.

Si, he de hablarle, amigo, contestó Guerra porque Ud. no tiene razón en lo que dice.

Nosotros los Orientales tenemos muy buenas condiciones: somos valientes, bondadosos, hospitalarios; podemos estar orgullosos por nuestra inteligencia y nuestras virtudes, porque hay y ha habido compatriotas muy notables, que no tienen nada que envidiar á los hijos de otros países; pero no por ese debemos despreciar á los extranjeros, que vienen á la República á ayudarnos á formar una nación progresista y grande. Los extranjeros cultivan nuestras tierras, utilizan nuestros productos, los transforman y mejoran; y todo lo que ganan queda en nuestro país. Además, después que están algún tiempo en él, se casan, y los hijos que tienen son Orientales como nosotros, orientales que toman un fusil ó agarran una lanza, para defender la patria cuando alguna nación enemiga se atreve á atacarla ó para defender la libertad ó las instituciones cuando son agredidas por los malos.

Más de un mozo de Montevideo he conocido yo en las distintas guerras de esta tierra, tan guapo y decidido por su causa, como el mas puro criollo, y que era, sin embargo, hijo de español, de italiano ó de francés.

Fernández que, aunque ignorante, era un buen paisano, se dio por vencido, é impresionado por estos juiciosos argumentos, se despidió de Guerra, con el ánimo bien dispuesto para mirar en adelante con mejores ojos á todos los extranjeros honrados y trabajadores (Vásquez Acevedo, 1888, pp. 233-236).

La integración del Otro inmigrante muestra, en estos textos de finales del siglo XIX, las estrategias persuasivas de integración de este inmigrante en el ámbito de la *paisanada*.

Cualquier gesto xenófobo es denotado, destruido a través de una razón argumentativa que reconoce las cualidades de *los orientales* y, al mismo tiempo, el compromiso de los inmigrantes en colaborar con su esfuerzo en la creación de una nación progresista. Los inmigrantes (sus hijos), por otro lado, se convierten en orientales, en uruguayos e incluso, en palabras de uno de los campesinos

los hijos que tienen son Orientales como nosotros, orientales que toman un fusil ó agarran una lanza, para defender la patria cuando alguna nación enemiga se atreve á atacarla ó para defender la libertad ó las instituciones cuando son agredidas por los malos (Vásquez Acevedo, 1888, p. 235).

José H. Figueira, por su parte, en el texto «Un buen amigo» nos relata el otro lado de la relación entre los habitantes «nacionales» (algunos niños) y un extranjero paseante (probablemente inmigrante):

Lección 88.

El extranjero y los pájaros.

Paseábase una vez un extranjero por la ciudad de Montevideo, y halló por la calle á dos niños que llevaban una jaula con cinco pajaritos. Estos, al pretender volar, se daban golpes contra el enrejado de su prisión y asomaban sus piquitos por entre los alambres piando con tristeza.

Al ver aquello, el semblante del extranjero tomó una expresión de disgusto.

—¿Cuánto quieres por uno de estos pájaros?— dijo bruscamente el niño que tenía la jaula.

Los dos muchachos se concertaron para pedir por el pájaro el doble de lo que valía, y respondieron al comprador:

—Treinta centésimos, caballeros.

El señor, sin decir nada, dio a los niños el dinero que le pedían, abrió la jaula, sacó uno de los pájaros y lo acarició un instante. «Vete á donde quieras!

dijo luego, echándolo á volar.

Y lo miró con placer elevarse por los aires hasta que se perdió de vista.

Después de esto, el extranjero dio otros treinta centésimos y soltó un segundo pájaro. Lo mismo hizo con los tres restantes.

Los niños le contemplaban asombrados. «Por qué, le preguntaron, ha pagado usted tan caros estos pájaros si no era para guardarlos?»

—Durante dos años, respondió el extranjero, he vivido encerrado injustamente en una prisión. Allí he sufrido mucho. Estos pajaritos son los primeros seres á quienes puedo devolver la libertad, y he querido que fueran felices».

Los dos muchachos se miraron con lágrimas en los ojos, y avergonzados por haber engañado al extranjero, le devolvieron, de común acuerdo, el dinero que habían tomado de más, queriendo así reparar la falta que habían cometido.

MÁXIMAS

La libertad es la vida; la servidumbre la muerte.

Todas las luchas del hombre tienen por fin principal el aumento de su libertad (Figueira, 1902, p. 170).

Las máximas finales, con un alto contenido cívico, la unión metafórica entre la figura de las aves y la libertad, el comportamiento inicialmente extraño del extranjero al liberar a las aves, sin embargo, no debe opacar la marca que se coloca en la relación entre estos niños de Montevideo y el extranjero que pasea: todo tipo de error o sospecha se debe restringir o corregir.

Como en la lección anterior (Vásquez Acevedo, 1888: , pp. 233-236), se anulaba la posibilidad de concebir al extranjero como *deshonesto*, en este texto enfrentamos la *corrección* de las actitudes nativas deshonestas hacia un extranjero. La coexistencia, el *melting point* uruguayo asegura de esta forma su tranquilidad.

Los extranjeros y los nativos logran vivir juntos, rompiendo cualquier tipo de sospecha. El Otro *bien tratado*, el inmigrante, será recibido con una calidez acogedora (en la medida en que se convierta en uruguayo). Tratamiento que, obviamente, no reciben estos “Otros” que ocupan lugares inferiores en la jerarquía producida por lo mismo. En este sentido, los textos de Abadie Soriano y Humberto Zarrilli son explícitos. En los libros de lectura llamados sugestivamente *Uruguay* (1932) y *Tierra Nuestra* (1931) se nos ofrece el “*abrazo*” entre la nación, su territorio, sus paisajes y el inmigrante que viene

a fecundarla. En la lección «El puerto de Montevideo», la entrada privilegiada —por mar— a Uruguay, se transforma en una verdadera bienvenida a los inmigrantes:

El puerto de Montevideo.

Entre los muchos privilegios que posee Montevideo y que harán de ella una de las ciudades más notables del Mundo, está su puerto natural que es uno de los mejores de América.

[...]

Día y noche llegan enormes transatlánticos cargados de productos de todos los países y de hombres fuertes que vienen de Europa a trabajar con nosotros en paz (Abadie Soriano y Zarrilli, 1932, pp. 145, 146).

Al autoelogio, el futuro prometedor de una ciudad y de un puerto floreciente, se agrega la llegada «de hombres fuertes que vienen de Europa a trabajar con nosotros en paz» (Abadie Soriano y Zarrilli, 1932, p. 146).

La lección «Las playas del Río de la Plata» también conserva el mismo contenido temático:

Las playas del Río de la Plata.

¡Qué hermosas son las playas del Río de la Plata!

¡Qué finas son sus arenas!

Son amplias y blancas nuestras playas.

Casi todas son curvas y terminan en dos puntas.

Por eso tienen la forma de brazos tendidos.

Brazos abiertos que reciben a los que llegan.

Brazos cordiales del Río de la Plata.

Brazos que ofrecen amor.

Brazos del Río de la Plata.

Brazos que ofrecen amor.

Brazos tendidos a todos los brazos.

¡Qué buena impresión harán a los que llegan!

A los que llegan a estas playas donde el mar se endulza.

A los que llegan de todo el mundo.

En barcos repletos.

En busca de trabajo y paz (Abadie Soriano y Zarrilli, 1931, pp. 48-49).

El autoelogio al territorio de la nación, la geografía al servicio del recibimiento de estos hombres que buscan trabajo y paz, todo tiende a mostrarse como un territorio *abierto*: las playas son curvas porque se ven como los brazos que recibirán, y abrazarán a los inmigrantes recién llegados. Pero, también, los transportes pueden servir como nexo y conexión entre lo mismo y este Otro deseado, este único Otro deseado, representado por el inmigrante europeo. Así, en la lección «El Tranvía», este se describe en plena relación con estos inmigrantes europeos:

El tranvía

El tranvía vino de otros países.

a nuestro país de América.

El también cruzó el Atlántico,

como los hombres de Europa,

como los hombres de España y de Italia.

que vienen en grandes barcos,

hombres sanos y buenos,

que nos ayudan a hacer la patria.

El tranvía vino a trabajar.

Cuando llegó él la ciudad era chiquita.

El tranvía la fue haciendo grande.

Antes de que él viniera las calles eran cortas.

El tranvía las fue alargando.

Las calles se llenaron de casitas.

Su obra fue de progreso y de belleza.

Como la de los hombres que vienen de otros países.

Por eso el tranvía trabaja cantando (Abadie Soriano y Zarrilli, 1931, pp. 56-57)

«El Transatlántico», sin duda, también ejerce la magia de la conexión entre la nación y este *exterior*, europeo. Las cosechas circulan *nuestras cosechas* y son transportadas por él y a cambio trae *hombres llenos de esperanza*. El transatlántico, en el ejercicio mito-practico, se convierte en una extraña metáfora del amor:

Transatlántico

El transatlántico es una inmensa nave.

Viene de más allá del Atlántico.

Su cuerpo es de hierro.

Su corazón de fuego late noche y día.

Viene repleto de cosechas.

Transportará nuestras cosechas.

Viene cargado de hombres.

De hombres repletos de esperanzas.

Une las ciudades lejanas con nuestra ciudad.

Para llegar a nosotros avanzó noche y día.

Venció las tempestades.

Venció las brumas.

Venció a las noches solitarias de los mares,

con la luz de sus faros.

Venció el silencio del Océano,

con el canto de sus bocinas.

El transatlántico es mensajero de paz.

¡Bienvenida la nave!

¡Saludemos la nave con amor!

Porque es amor (Abadie Soriano y Zarrilli, 1931, pp. 58-59).

La expulsión de Dios de los textos escolares

Como ya señaláramos, desde el Decretoley de educación común del 24 de agosto de 1877 (comienzo de la reforma vareliana), se impone la educación laica en Uruguay, con la excepción del artículo 18 de la ley antes mencionada que establece la educación católica como opcional: «La enseñanza de la Religión Católica es obligatoria en las escuelas del Estado, exceptuándose á los alumnos que profesen otras religiones, y cuyos padres, tutores ó encargados se opongan á que la reciban» (Decreto-Ley de Educación Común, apud Araújo, 1911, p. 677).

Aun así, esta educación religiosa, paradójicamente obligatoria porque se aplica solo a aquellos que desean recibirla, se reducirá al mínimo. Según lo establecido por Bralich (1996) en relación con los programas escolares que surgen de la reforma Vareliana:

Otro aspecto de los nuevos programas escolares es el referido al cuestionado tema de la enseñanza religiosa. Aquí, si bien la Ley establecía su obligatoriedad, Varela y su equipo fijaron un tiempo mínimo para la asignatura «Moral y Religión»: un 4% del horario escolar, lo que equivalía a 15 minutos diarios. Esa limitación provocaría más adelante la protesta ante el gobierno por parte de las mujeres católicas... (p. 68).

A partir de 1909, bajo los auspicios del batllismo, la educación católica —o la referencia a cualquier otra denominación religiosa— comienza a convertirse en un crimen:

La ley del 31 de marzo de 1909 estableció: Art. 1º: Desde la promulgación de la presente ley, queda suprimida toda enseñanza religiosa en las Escuelas del Estado. Art. 2º: La Dirección General de Instrucción Pública determinará los casos en que hayan de aplicarse penas a los maestros transgresores de esta ley. Esta penas serán de suspensión, pudiendo llegarse hasta la destitución en caso de reincidencias graves y comprobadas. Art. 3º: Comuníquese, etc. (Bralich, 1996, p. 126).

Así es como, a partir de la prohibición explícita de la enseñanza religiosa, los textos que contienen referencias a un Dios católico u otras figuras en el panteón de esta religión desaparecen progresivamente.

No se trata solo de erradicar el corpus católico de los textos de lectura escolar. También se observa en ellos la transición progresiva a un Dios cada vez más abstracto, alejado de su inclusión en esta o aquella nominación religiosa. Si hasta 1909 se pueden encontrar algunas referencias explícitas

a la religión católica en los textos de lectura, después de ese año, año de la prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas, la mención de Dios en las escuelas es esporádica y, sin duda, fuera de cualquier identificación con esta o aquella nominación. Con una relativa excepción en este punto, en los libros de lectura escritos por José H. Figueira (1900a, 1900b, 1902, 1904) que, como veremos a continuación, se utilizaron en establecimientos educativos al mismo tiempo que otros textos de lectura, la desaparición de representaciones incrustadas en el catolicismo fue, en la escuela pública uruguaya, un hecho, como lo demuestran otros textos de lectura utilizados en el mismo período (por ejemplo, los textos de Vásquez Acevedo de 1888, 1889a, y 1889b, 1929 y de Emma Catalá de Princivalle de 1907, 1908a, y 1908b) en los que no habrá señales de catolicismo y si acaso, muy pocas referencias a Dios.

Por otra parte, la mención de cualquier nominación religiosa estará expresamente prohibida en las escuelas, como dijimos, a partir de la ley del 31 de marzo de 1909. Si, como señaló Bralich (1996), el tiempo de clase dedicado a la educación de la religión del Estado (catolicismo) era, desde la reforma escolar (1877) de 15 minutos diarios (Bralich, 1996: , p. 68) y que, asimismo, quedaba en manos de los padres, tutores o encargados de los niños, ayudar a la enseñanza del catolicismo, art. 18 de la ley del 24 de agosto de 1877 (Bralich, 1996, p. 126): desde 1909 el tiempo dedicado a la religión del Estado (no olvidemos que la separación entre la Iglesia católica y el Estado uruguayo data de 1917) será nulo. De esta manera, la desaparición progresiva del panteón católico de la escuela pública determinó que las conjunciones entre la historia de la nación, con algunos matices, estuvieran a salvo de convertirse en una historia protegida por un Dios claramente identificado con alguna nominación religiosa.

Transformaciones, continuidades y discontinuidades en los textos de lectura

Gracias a Jacobo A. Varela —como se dijo, hermano de José Pedro y su sucesor en el puesto de inspector nacional de Educación Primaria—³⁹ tenemos la compilación mejorada titulada *Memoria correspondiente a los años 1879 y 1880 presentada a la Dirección de la Instrucción Pública* (Varela, 1881a). De estas memorias se puede concluir que el primer libro de lectura utilizado en las escuelas públicas uruguayas fue el *Libro primero para uso*

39 «Muerto José Pedro Varela el 24 de octubre de 1879, luego de una penosa y larga enfermedad, Latorre se vio urgido a sustituirlo con alguien capaz de continuar su obra. [...] El Gobernador Provisorio optó por Jacobo Varela...» (Bralich, 1996, p. 71).

de los niños (Varela, 1881a, pp. 100 y 102).⁴⁰ El texto mencionado, sin embargo, está escrito por el Dr. Mándevil, y está incluido en una trilogía. Se pueden señalar algunos aspectos de la serie Mándevil, compuesta de tres niveles. En primer lugar, hay tres libros de lectura —*Libro primero para uso de los niños* (1892), *Libro Segundo de lectura* (1887) y *Libro tercero de lectura* (1890)— que no son primeras ediciones, aunque el número y la fecha de ediciones anteriores no se pueden establecer con certeza. Hay dos razones para concluir que los textos que consultamos son reediciones: el trabajo antes mencionado de Varela (1881a), que incluye su uso ya en 1879 y 1880, y los prefacios complementarios con los que estos libros anuncian la nueva impresión que consultamos. Es importante señalar que los textos de lectura de Mándevil no están diseñados para el lector uruguayo en particular. Son textos de origen norteamericano, traducidos y editados en español en Barcelona y París. Tal es el caso de la edición del mencionado *Libro primero*, editado en 1892 en Barcelona, y reimpreso sin cambios en 1894 por la editorial parisina Livraria Hachette et Cie. en 1894; también *Libro segundo*, editado por la francesa Livraria Garnier Frères, en 1887, y *Libro tercero*, también editado por Hachette, en 1890.

Los libros de Mándevil, en su calidad de libros no diseñados específicamente para el lector uruguayo, solo tienen el carácter *moralizante* para los niños y, sin embargo, muestran la ilustración de algunas de las figuras constitutivas del panteón católico.

Estos textos permanecen separados de cualquier posible mitopraxis de la nación por dos razones: primero, porque son libros y autores que no escribieron directamente para Uruguay, lo que deshabilita las posibilidades de la especificidad mito-práctica de la nación. Por otro lado, el hecho de agrupar figuras y textos católicos no genera, por la primera razón esbozada, ninguna conjunción mítica que vincule al catolicismo con la construcción simbólica de la nación uruguaya.

Sin embargo, es importante establecer continuidades semánticas significativas entre los libros de origen no uruguayo y los posteriores, ya escritos por autores uruguayos o establecidos en Uruguay. Como ya hemos señalado, los textos de lectura —tanto de la serie de Mándevil como los de origen nacional— fueron aprobados celosamente para su uso por la Dirección General de Instrucción Pública, el máximo órgano de educación primaria en Uruguay. A pesar de la clara vocación anticatólica de la reforma vareliana y de la DGIP, se pueden establecer algunas continuidades semánticas entre la serie Mándevil, producida fuera del contexto de la reforma, y aquellos libros que se escribieron bajo el calor del reformismo vareliano.

40 Esta afirmación también es confirmada por el trabajo de investigación de Resenite (1987).

El informe presentado por Orestes Araújo, en su época como inspector escolar del Departamento de San José (interior de Uruguay),⁴¹ a Jacobo Varela sobre la situación de las escuelas en ese departamento, sirve como ejemplo del nexo de continuidad semántica entre los libros elegidos (serie Mándevil) y los producidos por reformadores varelianos. Refiriéndose a la enseñanza religiosa, Araújo (1881) dirá:

Urge pues, que la enseñanza de la moral ocupe el sitio que va dejando la del dogma; pero no esa moral preceptiva que se dirige exclusivamente á la inteligencia del niño, sinó aquella otra que afecta su conciencia y cultiva su corazón. Tampoco fuera de desear la enseñanza de una moral basada en la disciplina de determinadas religiones que nunca conseguirán educar las facultades del alma. (Araujo 1881, p. 215. apud: Memoria correspondiente a los años de 1879 y 1880. Tomo II. Montevideo, Imprenta de la Idea, 1881b).

Si en ambos casos los textos de lectura pretender colaborar en la producción de una unidad (creyente católico o ciudadano creyente en la nación laica), teniendo así una continuidad de significado en este punto, la discontinuidad se hará evidente en la medida en que la prédica ciudadana se vincule a los mitos de la nación, mientras que los textos de *moralización* católica irán desapareciendo, sin dejar ningún rastro en los mitos de la nación laica. De esta manera, no habrá posibilidad de formar una «isla de significado» (Segato, 1997) capaz de unificar la imagen del creyente de una denominación, con los mitos fundacionales y en proceso de conformación de la nación. A la nación laica, por lo tanto, le corresponde un ciudadano *laico*, es decir, un portador de la religión civil de la nación. La religión católica —o cualquier otra expresión denominacional— se convierte así en *lo otro*, a través de su desvanecimiento y de su expulsión del mítico panteón de la nación. Y, si esta religión civil, continuando en parte con el *corpus* católico (tratando de reemplazarlo al mismo tiempo), apuesta en su fervor *civilizador* y *disciplinante*, en la transformación del niño *incivilizado* también tiene, por otro lado, un proyecto más amplio: Otros *no civilizados*, *no disciplinados*, se convertirán en la materia prima a partir de la cual se constituye la nación. Así, la figura del *gaucho* protociudadano, del afro-uruguayo (eterno menor a cuidar), hasta la conveniente (y supuestamente distante) desaparición del indio, también serán materia incompleta, *no disciplinada*, que deberá pasar por el tamiz de la escuela para alcanzar la insigne figura ciudadana, cristalización de la religión civil de la nación.

Sin desaparecer las asimetrías, la heterogeneidad cultural y religiosa tenderá a esta unidad y será presentada como homogénea por el sujeto-ciudadano

41 Ver: Araújo (1881b).

que ha de carecer públicamente de atributos y filiaciones particulares (dentro de las posibilidades, estas serán del lado privado), exceptuando las vinculadas a una unidad expresada en la nación. Esta concepción, formulada con claridad por Araújo (1881b), aunque ampliamente difundida sobre el establecimiento de una moral fuera del dogma (católico), nos lleva de vuelta a los avatares de la religión civil en su práctica sustitutiva. En palabras de Barrán (1990), «Aquel Estado celoso de su poder, y aquella burguesía liberal y anticlerical, apostaron a la labor “civilizatoria” de su escuela más que a la religión católica, monopolizada por un poder rival» (p. 89).

Así, la *moralización*, en 1874, ofrecida por textos de lectura de origen católico (series Mándevil y otras posteriores), continuará a través del llamado *disciplinamiento* (Barrán, 1990), capaz de formar y conformar ciudadanos *responsables*.

La continuidad semántica entre la *moralización* católica y el *disciplinamiento* escolar —ambos presentes en diferentes series de textos de lectura— se da a partir de la búsqueda de la producción de una unidad, de un sujeto (ya sean creyentes o ciudadanos), producción que dependerá de la estructura educativa. Aquí también, según Barrán (1990, p. 89), la escuela uruguaya, desde 1877, habría desempeñado el papel de disciplinar y civilizar, tarea que en otros contextos en América Latina habría estado en manos de la Iglesia, y habría sido realizada uno o dos siglos antes que en Uruguay.

La discontinuidad semántica, sin embargo, entre aquellos textos de lectura con presencia católica y aquellos que luego borran gradualmente este corpus, tiene que ver —insistimos una vez más— con las posibilidades de la mitopraxis.

Los textos de lectura. Sus transformaciones

En el *Libro primero para uso de los niños* de Mándevil, encontramos una lección típica sobre las modalidades de *moralizar* el comportamiento de los niños basado en un dios vigilante:

Dos muchachos salieron á jugar en la nieve con un trinco chiquito. Uno de ellos se llamaba José, y el otro, Pablo. José le dijo á Pablo: Tú no te atreves á ir sobre aquella laguna con el trinco». — «Sí, yo me atrevo, pero eso está mal hecho; porque nuestro padre dice que no debemos hacerlo. Entonces José se rió y dijo: ¿Qué importa eso? Papá no nos puede ver, porque está trabajando en la tienda.

¿No era José un mal muchacho? Si, lo era. Él se olvidó que Dios le veía á todas horas.

Pablo le suplicó que no fuese con el trinco á la laguna, porque el hielo estaba delgado. Pero José era obstinado, y fue sobre el delgado hielo á una gran distancia.

Entonces Pablo se volvió a la casa, y leyó en su libro de doctrina: —El Altísimo en el cielo vé todo lo que hacemos. Dios está en todas partes.

Vosotros no podéis ir á ninguna parte sin que Dios os vea. Si vais á los lugares más oscuros, el ojo de Dios os ve. Él está siempre cerca de vosotros. Él oye todas las palabras que decís. Él sabe todas las palabras antes que salgan de vuestra boca. ¿No es esto extraño? ¿No es esto muy extraño? «Sí, pero es verdad, porque la Sagrada Escritura lo dice; y todo lo que la Sagrada Escritura dice es verdad. La Sagrada Escritura dice que los niños deben obedecer á sus padres. ¿Quiénes son vuestros padres? Vuestro padre y vuestra madre: ¿no es así? ¿Qué es obedecer? Obedecer es cumplir con un mandato.

¿Queréis que os diga algo más sobre José y Pablo? Después que Pablo hubo leído un ratito, oyó ruido fuera de la casa. Era la voz de José.

Pablo se asustó, y corrió afuera, y allí vió á José en el agua.

El hielo se había roto, y José estaba hundido en la laguna hasta el cuello. El pobre muchacho gritaba para que alguien fuese á sacarle. Pablo tomó un palo largo, le cogió por una punta, y José se agarró de la otra punta, y salió fuera arrastrándose. Su madre estaba muy pesarosa. Ella temía que José se pusiese malo; y él estuvo malo mucho tiempo. Pero había otra cosa que la ponía aún más pesarosa: lo malo que él era (Mándevil, 1892, p. 45).

La lección 47 del mismo libro también opera en los mismos términos de la moralización de los niños, ahora a través de oraciones:

Ahora, mis queridos niños, os voy á enseñar una oración para que digáis todas las noches antes de acostaros.

Señor, en tus manos pongo mi alma: presérvame del pecado, y de una muerte imprevista.

¿Queréis decirme por qué me acuesto en la cama todas las noches?

Seguramente V. se acuesta en la cama para dormir.

¿No ponéis vuestra alma en las manos del Señor?

Si, pero de qué le pedimos al Señor que nos preserve?»

«Niños he aquí otra oración que debéis decir tanto por la mañana como por la noche.

En el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo. Amén.

Padre nuestro, que estás en los Cielos, santificado sea tu nombre, venga á nos tu Reino, hágase tu voluntad, así en la tierra como en el cielo. El pan nuestro de cada día dánoslo hoy, y perdónanos nuestras deudas así como nosotros perdonamos a nuestros deudores, y no nos dejes caer en la tentación; más líbranos del mal. Amén (Mándevil, 1892, pp. 81 y 82).

El *Libro tercero de lectura*, también de Mándevil (1890), comienza con una lección de un curioso corte antropocéntrico, basado en el hombre como el centro de toda creación divina:

Lección 1.

1. El hombre debe alegrarse de la predilección con que Dios le honra, distinguiéndose tan ventajosamente entre todas las criaturas de la tierra.

2. La naturaleza entera obra y trabaja para el hombre, en la tierra, en el aire y en las aguas: para él está la oveja cubierta de lana; para él el pie de caballo se halla armado de aquel caso que no necesitaría, si no debiese llevar grandes cargas y trepar por las montañas; para él el gusano de seda hila tan artificiosamente su capullo, se encierra en él y luego lo abandona, para él va la abeja de flor en flor recogiendo en su caliza esa miel tan regalada; para él está el buey uncido á su carreta, pidiendo solo un mezquino alimento, en premio de sus grandes servicios; para él en fin los bosques, los campos y los jardines están llenos de preciosidades, cuya mayor parte se perderían, si no las usáremos nosotros.

3. Es verdad que el hombre tiene incomparablemente más necesidades que el bruto; pero tiene también más facultades, talento é industria para hacer concurrir todo lo que rodea á su utilidad, á sus placeres, á la satisfacción de estas mismas necesidades. Millares de criaturas contribuyen á darle alimento y vestido y le proporcionan comodidades y recreos; de modo que parece que Dios le ha dado tantas necesidades, para ofrecerle más grande variedad de agradable sensaciones.

4. Sería imposible satisfacer necesidades tan multiplicadas, si tuviesen los animales tantas como nosotros, y á fin de que nada nos faltase y tuviésemos

abundancia de todo, dispuso el Señor, que las cosas de que ellos necesitan, fuesen ordinariamente las que para nada nos servirán. Para que no hubiese ni una sola planta que no fuese útil á la conservación de la vida, y para que la distancia ó aspereza del terreno en que crecen algunas no sirviese de obstáculo para disfrutar de ellas, el Autor de la naturaleza ha criado animales que fuesen á buscarlas y nos las trajesen cambiadas en los más saludables alimentos.

5. En toda conducta de la Providencia con respecto al hombre, brilla una bondad muy digna de admiración...

[...]

8. Pero no es solo á la subsistencia del hombre á la que Dios ha provisto con tanta bondad; sino que se ha dignado además procurarle otros mil placeres.

Para él canta la alondra y el ruiseñor; las flores perfuman la atmósfera, y los campos y jardines están esmaltados con sus colores.

Al hombre le dio sobre todo la razón, para que hiciese contribuir todas las cosas á sus goces; para dominar á todos los animales, vencer la ballena y sujetar al león; y lo que es más precioso todavía, para complacerse en las obras del Altísimo, contemplar su hermosura, su grandeza y su magnificencia y admirar su orden, su armonía y su maravilloso encadenamiento.

9. Mortal privilegiado y colmado de tantas gracias, cómo podrás pagar á tu divino bienhechor un digno tributo de agradecimiento? ¿De qué modo corresponderás al amor que Dios te manifiesta? Para avivar más y más tu reconocimiento y tu amor, medita con frecuencia la liberalidad sin límites del Padre Común, la predilección con que te honra y los bienes innumerables que continuamente te dispensa.

Considera que no hay sobre la tierra criatura alguna tan favorecida como tú, echa una mirada á todo lo que te rodea, y contempla el espectáculo de la naturaleza; pregunta al cielo, á la tierra, al mar y a cuantos seres existen en ellos, y todos te contestarán á una voz, que tú eres el objeto querido, á quienes todos los demás deben servir y á quien se refiere aquí bajo toda la economía de la creación, al paso que el autor de este universo es para ti mismo tu verdadero fin (Mándevil, 1890, pp. 5-9).

Evidentemente, esta construcción antropocéntrica que depende de una deidad será suministrada, entre otras vicisitudes de la religión civil, mediante elogios al progreso.

En el mismo libro citado, también se señala la presencia, aunque rara, de canciones que se refieren a la figura de María:

Lección 17.

Ave María

Oh, Madre del Redentor,

Puro sol de nuestro día,

Refugio del pecador,

De los perdonados guía,

Ave María!

Oh Virgen de gracia llena,

Luz de la sabiduría,

Cuyo dulce nombre suena

Con tan célica armonía,

Ave María!

Radiante estrella del mar,

Que en nuestra noche sombría,

Nos puedes sola llevar

De salvación a la vía,

Ave María.

Cuando, «Bendita tú eres»,

El arcángel te decía,

«Entre todas las mujeres;

El Señor á ti me envía,

Ave María».

Tu alma inocente y pura,

Sin duda, oh Virgen, sentía,

Una inefable dulzura

Que casi espirar te hacía,

Ave María.

Pues bien, Señora, yo sé,

Mi alma en ello confía,

Que cuando llena de fe,

Te dice la mente mía,

Ave María (Mandevil, 1890, pp. 67-68).

También en este libro de Mandeville, la figura del pecado antes de la muerte, también va en la dirección de las actitudes moralizantes hacia Dios:

Lección 20.

Retrato de un pecador en agonía.

De esta manera todo se muda para este desdichado, y estas mudanzas con sus sorpresas y sus separaciones forman la última amargura del espectáculo de la muerte...

Este futuro, esta región de tinieblas donde va á entrar solo, sin más compañía que la de sus conciencia; este futuro, esta tierra desconocida de donde no vuelve ningún mortal, y donde no sabe lo que le espera; este futuro, este abismo inmenso donde su alma pierde y se confunde, y donde va á sepulcrarse incierto de su destino; este futuro, este sepulcro, esta mansión de horror donde va á ocupar un lugar entre las cenizas y los cadáveres de sus abuelos; este futuro, esta admirable eternidad, cuya perspectiva le es insoportable; este futuro, en fin, este juicio temible donde va á comparecer

ante la cólera de Dios, y á dar cuenta de una vida, cuyos momentos casi todos han sido otros tantos crímenes...

Ay! Mientras que veía de lejos este futuro terrible, se vanagloriaba horriblemente de no temerlo, y no cesaba de preguntar con un tono blasfemo é irrisorio, quién ha vuelto de allá?

Burlábase de los temores vulgares, y se jactaba de su firmeza y su valor. Pero desde que lo señala el dedo de Dios, desde que se le presenta la muerte abriéndole las puertas de la eternidad, y desde que toca este futuro terrible, contra el que tan seguro había parecido...ay! desde entonces, ó lo vemos débil, trémulo, lloroso y levantando sus manos suplicantes al cielo, ó melancólico, taciturno, y agitado por los más horrorosos pensamientos, y sin esperar de parte de Dios más recursos de la flojedad de sus lamentaciones y de sus lágrimas, que de sus furores y de su desesperación (Mándevil, 1890, pp. 77-81).

En las lecciones de la serie de Mándevil, el dios presentado es un dios a quien uno debe amar y obedecer. También se transmiten varias instancias de moralización escolar.

Pero en las *Lecturas ejemplares* de Orestes Araújo —libro en el que figura el conocido poema «La Leyenda Patria» de Juan Zorrilla de San Martín, una piedra angular en el mito fundacional de la nación hasta nuestros días— aparece la conjunción de un dios necesitado de cualquier nominación con la propia nación. Este dios, que, como ya hemos dicho, no es un Dios explícitamente vinculado a ninguna nominación religiosa, está presente en algunos párrafos de la saga de independencia uruguaya:

La leyenda patria.

[...]

La voz de Dios... Clavado en la llanura,

Del nuevo Sinaí sobre la espalda,

Como león que sacude la melena,

Azota el aire y estremece el asta

El pabellón de Libertad o Muerte

Que el aura agita de presagios llena.

Vibrando está en los labios
El santo juramento
De muerte ó libertad, firme, grandioso,
Que da á los hombres de virtud ejemplo,
Y se esparce solemne y poderoso,
Cual se difunde el salmo religioso
Por las desiertas bóvedas del templo
[...]
En tus vastas laderas
Deja que se dilate el pensamiento
Y respire el aliento
De aquellas auras de tu honor primeras,
Auras de libertad que en su regazo
Hasta Dios condujeron,
El sello á recibir de eterna vida,
Con las almas de bravos que cayeron,
El alma de la patria redimida.
Los himnos de tu aurora
Deja que el labio vibre:
¡Paso al pueblo novel! ¡Sonó su hora!
Que quien sabe morir, sabe ser libre.
[...]

Empapadas en luz y en armonías,

De aquel campo divino

Las auras nuestro Plata atravesaron... (Orestes Araújo, 1894, pp. 243-249)

El poema «La leyenda patria», representación emblemática de la génesis de la nación uruguaya, se recita hoy en todas las escuelas uruguayas. La divinidad aquí reside más en el hecho sagrado de la lucha por la independencia, un gesto que, en el fervor del poeta, se puede comparar con algunos pasajes bíblicos.

En los textos de José H. Figueira (1900a, 1900b, 1902, 1904), encontramos nuevamente, de manera similar a la serie de Mándevil, todo un ejercicio de obediencia a Dios, a las autoridades instituidas, a los padres.

Aquí nuevamente opera la moralización del niño.

Sin embargo, es necesario aclarar: si la serie de Mándevil fue aceptada por los reformadores varelianos, fue en carácter provisorio, hasta la producción de libros de autores uruguayos o establecidos en Uruguay. De hecho, desde 1892, por resolución de la Dirección de Instrucción Pública (Bralich, 1990, p. 15), los libros de lectura producidos por Vásquez Acevedo y otros autores uruguayos serán de uso exclusivo en las escuelas (Bralich, 1990, p. 15). Aunque no se trate de una práctica sustitutiva inmediata (hay ediciones de Mándevil utilizadas hasta al menos 1894), el hecho es que el desplazamiento de estos textos no producidos en Uruguay aumentará gradualmente. También los textos de José H. Figueira (1900a, 1900b, 1902, 1904), que coinciden en su uso, entre otros, con los de Vásquez Acevedo y otros autores uruguayos o con sede en Uruguay, serán utilizados exclusivamente por la escuela primaria. Luego tendrán un carácter oficial y, sobre todo, desplazarán la lectura de textos producidos en el extranjero (en particular la serie Mándevil). Los textos de lectura escritos por Figueira (1900a, 1900b, 1902, 1904) constituyen uno de los pasajes donde todavía se insiste en la “moralización” católica, apareciendo también figuras católicas, al mismo tiempo que aparecen pasajes específicos de la religión civil en proceso de constitución.

En el libro de Figueira ¿*Quieres leer?* en las páginas 95 y 102, leemos:

DIOS MÍO! A TI ELEVO MI RUEGO, UNA Y MIL VECES, PARA
DARTE LAS GRACIAS POR LOS BIENES QUE ME CONCEDES:
CONSÉRVAME LA SALUD DEL ALMA Y DEL CUERPO Y
GUÍAME POR LA SENDA DEL SABER Y LA VIRTUD.

Las instrucciones para el maestro que aparecen justo después de este texto son las siguientes:

Al maestro: explicación de palabras: oración, desamparar, conceder, senda, virtud. Trátese que los alumnos observen que toda la lección anterior va impresa con letra mayúscula. Este carácter de impresión suele emplearse á veces para llamar la atención del lector hacia el asunto que se trata (Figueira, 1900a, p. 95).

También en el mismo libro, pero en la página 102, aparece la siguiente oración:

Ruego.

Dios mío, aunque soy una niña, nunca me olvido de ti.

Te ruego me ayudes á ser buena, para que mis padres, hermanos y maestros estén siempre contentos de mi conducta (Figueira, 1900a, p. 102).

El libro *¡Adelante!*, del del mismo autor, comienza con la imagen de la virgen y el niño, y con llamados a la obediencia:

Lección 64.

La plegaria del niño.

Da, ¡oh Dios! á las fuentes agua;

plumas á los pajarillos,

al tierno cordero lana,

y al prado, sombra y rocío.

Da la salud al enfermo;

pan al mísero mendigo;

al triste huérfano albergue

y libertad al cautivo.,

Haz que mis padres y hermanos,

que siempre te son sumisos,

tengan salud y fortuna,

y se contenten conmigo (Figueira, 1904, p. 167).

En la lección 81, llamada «Consejos», encontramos las siguientes indicaciones:

1. Sé bueno y amable. [...]

Ama mucho a tus padres. Nunca les des el más leve motivo de disgusto. [...]

12. Respeta y quiere mucho á tus maestros; pues á ellos les deberás gran parte de tu felicidad.

Trata á todo el mundo con respeto: á los pobres como á los ricos, á los blancos como a los negros. [...]

15. Ama a tu patria y haz lo posible por su prosperidad.

16. Piensa á menudo en Dios, trabaja y pórtate bien: así merecerás su protección.

17. AYÚDATE, Y DIOS TE AYUDARÁ.

Al maestro: Estos preceptos morales deben ser explicados á los alumnos, de manera que comprendan su principal importancia. Después, se les ejercitará en aprenderlos de memoria (Figueira, 1904, p. 188).

El libro *¡Adelante!* se cierra con la lección 82 de la siguiente manera:

Ruego.

SEÑOR: GRACIAS TE DOY POR HABER PERMITIDO QUE YO CONCLUYA CON TODA FELICIDAD EL SEGUNDO AÑO DE MIS ESTUDIOS. CONCÉDEME SIEMPRE TU PROTECCIÓN, QUE YO PROCURARÉ SER BUENO Y HUMILDE, Y SEGUIRÉ LOS CONSEJOS QUE ME DAN MIS PADRES Y MAESTROS.

¡GRACIAS POR TU BONDAD, DIOS MÍO!

Al maestro. Los alumnos deben leer esta página lentamente y con devoción.

Observación: Adviértase que toda esta lección va impresa con letras mayúsculas, lo cual se usa, á veces, en algunos escritos de especial importancia. (Figueira, 1904, p. 190).

Hasta aquí, los textos de Figueira insisten en la obediencia, en las virtudes para desarrollarse ante Dios, ante los maestros, padres, hermanos, etc. Las instrucciones dadas a los maestros sobre cómo los niños deben leer las lecturas, los conceptos que los educadores deben explicar a los estudiantes (*oración, virtud*) muestran sin duda algunos temas textuales presentes en la serie de Mándevil antes mencionada. Sin embargo, la *moralización* de origen católico también puede ajustarse al igualitarismo de la nación laica. En la lección mencionada llamada «Consejos», encontramos las siguientes instrucciones que se le dan al alumno: «Trata á todo el mundo con respeto: á los pobres como á los ricos, á los blancos como a los negros» (Figueira, 1904, p. 188). Sin embargo, la imagen de este igualitarismo está fijada en el conjunto de *consejos* que también marcan la obediencia a los padres, maestros, al país y a Dios:

Ama mucho a tus padres. Nunca les des el más leve motivo de disgusto. [...] Respeta y quiere mucho á tus maestros; pues á ellos les deberás gran parte de tu felicidad [...] Ama a tu patria y haz lo posible por su prosperidad [...] Piensa á menudo en Dios, trabaja y pórtate bien: así merecerás su protección (Figueira, 1904, p. 188).

Los textos de Figueira —producidos después de la reforma vareliana— logran combinar las aspiraciones de la religión civil de la nación laica con las *chispas* católicas. La práctica sustitutiva de la religión civil de la nación laica aquí asume una especie de coexistencia con partes del corpus católico.

Evidentemente, aunque los libros de lectura de Figueira no fueron, como ya hemos indicado, los únicos libros de lectura utilizados, no estuvieron exentos de difusión e importancia. Según Bralich (1990): «Según circular de la Dirección de Instrucción Primaria del 12 de junio de 1901, estos libros fueron incluidos en la lista de 22 únicos libros a utilizarse en las escuelas públicas» (p. 13).

Sin embargo, es importante hacer una observación: los textos de lectura que contienen referencias al catolicismo nunca se refieren a la Iglesia católica ni a sus autoridades (por ejemplo: sacerdotes, monjas, monseñores o la figura del papa). Tampoco hay referencias de relevancia a Jesucristo, a la Virgen María, a los santos católicos o a milagros significativos para la tradición católica.

Volviendo a los libros de lectura de Figueira, en el libro *Un buen amigo*, encontramos la lección 89 llamada «La patria». El texto citado es el siguiente:

Lección 89.

La Patria

Hemos de ser un pueblo unido y fuerte,

Una nación de amigos y hermanos; [...]

É invocando de Dios el santo nombre,

Erguir la frente ante el poder del hombre (Figueira, 1902, p. 172).

Esta es una de las citas raras donde se habla de la patria y de dios al mismo tiempo. Tendremos que esperar a los libros de Figueira para observar ese divorcio entre Dios y la patria cuando se hace referencia, por ejemplo, al ciudadano, a la nación y la ley (ver Figueira, 1900b, p. 243; 1902, p. 173). Finalmente, para finalizar esta serie de Figueira, en el libro *Trabajo*, nos enfrentamos nuevamente a la referida moralización:

Lección 124.

Oración.

Dios mío, á Vos elevo mi espíritu desde que la luz del día comienza á alumbrar mis ojos.

Enseñadme á detestar todo cuanto sea malo; guiad mis pasos, para que jamás me separe de la senda del bien.

Inspirad, Señor, en el trabajo mi alma, en la paciencia, en la modestia, en la caridad y en todas las demás virtudes que tanto ennoblecen al hombre.

Al maestro. Explicación de palabras: espíritu, detestar, senda, inspirar, virtud, ennoblecer (Figueira, 1900b, p. 240).

Aun así, este libro termina, en su lección 125, con la siguiente reflexión: «Piensa a menudo en Dios y procura interpretar y obedecer las leyes que gobiernan á la Naturaleza...» (Figueira, 1900b, p. 242).

Si los libros de lectura de Figueira logran superar el laicismo prevaleciente —atenuando su prédica católica— hasta el punto de ser utilizados hasta después de 1909, perdieron validez, según Bralich (1990, p. 33), a favor de la lectura de textos de Abadie Zarrilli en 1920 y 1930, claramente laicos, en los libros de Catalá de Princivalle (1907, 1908a, 1908b) y de Vásquez Acevedo

(1888, 1889a, 1889b, 1929), donde no encontraremos ninguna referencia al dios moralizador, ni a las religiones denominacionales.

Incluso antes de la prohibición de 1909, las rarísimas referencias a Dios en uno u otro autor se refieren a un Dios abstracto, imposible de incluir en esta o aquella opción religiosa. En los *Ejercicios progresivos de lectura, ortología y ortografía. Libro sexto, quinto año* de Emma Catalá de Princivalle, se cita la siguiente oración:

Lección 13.

A Dios.

Señor, en el murmullo lejano de los mares

Oí de tus palabras la augusta majestad;

Oílas susurrando del monte en los pinares,

Y en la edad de los desiertos callada soledad.

Tu voz cruza en las brisas y el perfume leve

Que brota a los columpios de la silvestre flor,

Tu sombra entre las aguas magníficas se mueve,

Tu sombra, que es tan solo la inmensidad del Señor!

Tú diste a la esperanza la forma de una fada,

Purísima inocencia le diste a la niñez;

Si existe sed al hombre, le diste la cascada,

Si hambre, en cada espiga la apasionada mies.

Y el niño y el anciano te llaman en su cuita,

Y acaso en sus delirios el réprobo también;

Te llaman los lamentos de la viudez proscrita,

Y el trovador que llora: Jehová, te dicen, ven.

Tu nombre en el espacio lo escriben los cometas

Con cifras misteriosas que el hombre no leyó;

Porque jamás supieron ni sabios ni poetas

El inmortal arcano que en ellos se encerró (Catalá de Princivalle, 1908b, pp. 73-74).

Entre los libros de Vázquez Acevedo, entre las raras lecciones que hacen referencia a Dios, o las religiones denominacionales, se encuentra en su *Libro cuarto de lectura*, la lección cuyo título es «La intolerancia religiosa»:

Lección 23.

La intolerancia religiosa.

Benjamín Franklin escribió contras las persecuciones religiosas la siguiente parábola, en la que imitó con su ingenio ordinario el lenguaje de las Sagradas Escrituras:

«Y sucedió, después de eso, que Abraham estaba sentado a la puerta de su tienda, a la caída de la tarde.

Y he aquí que un hombre, agobiado por la edad, venía por el camino del desierto, apoyado en su cayado.

Y Abraham se levantó de su asiento y, dirigiéndose hacia él, le dijo: Entrad, os ruego, y lavaos los pies y descansad esta noche, y mañana os levantaréis temprano para continuar vuestro camino.

[...]

Y cuando Abraham vió que el hombre no bendecía a Dios, le dijo: ¿Por qué no adoráis al Dios Supremo, criador del cielo de la tierra?

Y el hombre respondió: Yo no adoro a vuestro Dios ni invoco su nombre, porque me he hecho un dios propio que habita en mi casa y que me provee de todo lo necesario.

Y el celo de Abraham se inflamó contra este hombre y se levantó y arrojándose sobre él, lo echó al desierto a fuerza de golpes.

Y Dios llamó a Abraham y le dijo: Abraham, ¿dónde está el extranjero?

Y Abraham respondió: Señor, él no quería adoraros ni invocar vuestro nombre, y por eso lo he arrojado al desierto, lejos de mí.

Y Dios dijo: ¿No lo he soportado yo durante trescientos noventa y ocho años? ¿No lo he alimentado y vestido yo, a pesar de su rebelión contra mí? Y tú, un pecador, ¿no has podido soportarlo una sola noche! (Vásquez Acevedo, 1929, pp. 54-55).

Esta lección, correctamente llamada «La intolerancia religiosa», cumple adecuadamente con los principios de la religión civil: la tolerancia va de la mano con la pluralidad religiosa. El intolerante es aquel que no acepta que otros puedan tener creencias diferentes.

Si más adelante profundizaremos en los mitos y representaciones de la religión civil, aquí tenemos una de sus supuestas inscripciones: la tolerancia acompaña la libertad de opción religiosa en la medida en que las creencias religiosas (menos las de la religión civil) son un tema que pertenece a la libre opción. La fórmula, por lo tanto, corresponde al hecho consumado de la privatización de *lealtades secundarias* o religiones denominacionales.

También en el mismo texto de lectura encontramos una Plegaria a Dios mencionada, un Dios tan abstracto como el de la lección mencionada anteriormente, perteneciente a Emma Catalá de Princiville (1908b, pp. 73-74).

Plegaria a Dios

¡Ser de inmensa bondad! ¡Dios todopoderoso!

A vos acudo, en mi dolor vehemente...

Extended vuestro brazo omnipotente,

Rasgad de la calumnia el velo odioso,

Y arrancad ese sello ignominioso

Con que el hombre manchar quiere mi frente (Vásquez Acevedo, 1929, pp. 112-113).

Formas de expulsar a Dios

Hemos recorrido los pasajes e imágenes que hacen referencia a Dios, el *corpus* católico, los preceptos morales *moralizantes*. En este camino, vimos que los textos de lectura que apoyaban el *choque* laico, lo hicieron por medio del catolicismo atenuado, más preocupado por la moralización o la *disciplina* que por la configuración de una construcción mítica. Las representaciones esporádicas que explican un Dios compatible con alguna denominación no consiguen conjugarlo con otras representaciones que explican el corpus mítico de la nación emergente. Esta declaración se acentúa, por supuesto, para aquellos textos que no se refieren directamente a la religión del Estado (catolicismo, hasta 1917), o nos muestran poquísimas referencias a un Dios abstracto, fuera de cualquier denominación.

En la conformación del ciudadano, en los mitos y representaciones de la religión civil, la fe particular de cada persona (privatización) no tiene mucho que aportar a la nueva cementación colectiva. Esperemos, entonces, a los mitos y representaciones de la religión civil de la nación para encontrar esta base común.

Religión Civil: mitos y representaciones de la nación laica

Hasta aquí hemos seguido las diferentes derivaciones promovidas por los textos de lectura utilizados en la escuela uruguaya hasta la década de 1930 (incluso se puede pensar en una mayor temporalidad: los textos de Abadie Soriano y Zarrilli, continúan siendo utilizados en algunos casos hasta nuestros días).⁴² Vimos cómo la religión civil, al mismo tiempo que pretende mostrarse como portavoz de la totalidad —portavoz para quien las particularidades culturales y religiosas deben ser dejadas en el lugar de las lealtades secundarias— asimismo inaugura un doble juego donde también son visibles asimetrías y expulsiones. Los «efectos de realidad» (Bourdieu, 1993, 1998) de la religión civil, cuyos mitos y representaciones emblemáticas afirman la producción de este individuo, el sujeto-ciudadano, no pueden, sin embargo, eliminar por completo la diversidad cultural manifestada. Así, bajo la construcción de la representación emblemática de José Pedro Varela (e incluso bajo la convocatoria de la propia escuela como emblema), la nominación de las diversidades culturales se lleva a cabo únicamente para unir las en una igualdad homogénea, obligando, sin embargo, a través del mismo ejercicio, a construir al Otro y al otro.

Este Otro —un simple espejo de lo que nunca se podrá alcanzar— es recibido, cuando se lo reconoce como Otro, a partir de asimetrías que, en todos los casos (en mayor o menor grado), lo colocan en la escala de un protociudadano.

En cuanto a la religión católica (u otras expresiones denominacionales), se convierten en *el otro*. En el contexto de la nación laica, *el otro* puede estar presente en este caos antes del proceso fundacional (como se nos presentó antes del período anterior a la reforma vareliana), o en expresiones que compiten directamente con sus propios objetivos.

El catolicismo en particular tuvo que lidiar con los mayores enfrentamientos en la práctica sustitutiva de la religión civil. Fidelidad secundaria,

42 Esta afirmación corresponde a Bralich en los noventa (1990, p. 33).

En la revisión que hicimos en la Biblioteca Nacional de Uruguay, encontramos libros de lectura de Roberto Abadie Soriano y Humberto Zarrilli hasta mediados de los setenta. Los libros revisados tienen diferentes títulos y variaciones en el contenido de los mencionados aquí, o son nuevas producciones. Recordemos que la serie de libros de lectura para escuelas públicas de Abadie Soriano y Humberto Zarrilli que prevalecieron en los años veinte y treinta fueron: el primer libro de lectura *Alegría* (primera edición del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1927); el segundo libro de lectura *Tierra Nuestra* (editado como una obra premiada por el Consejo mencionado y editado en 1931); y el tercer libro de lectura *Uruguay* (1932). A partir de la serie trabajada, hemos encontrado varias reediciones de los cuarenta a los cincuenta.

fidelidad *privada* en la mejor de las visiones, creencia a erradicar, a cambio de ser atraída por la «luz de las escuelas laicas» (en palabras del periódico batllista *El Día*, del 5 de enero de 1914); El *otro* católico conocerá su domesticación, a través de su funcionalización o *disciplinamiento* para colaborar en la creación y producción de ciudadanos, o será expulsado de estos templos de la nación laica conformada por las escuelas públicas.

La posibilidad, entonces, de mitopraxis se basará particularmente en la exclusión de otros universos míticos que atentan contra el igualitarismo imperante. Esta *igualdad* ideal, en palabras de Dumont (1992, pp. 85-86), elogiará a la educación, la ley, el progreso, la libertad y a la democracia. Cualquier épica fundacional de la nación quedará incluida en estas representaciones que, sin duda, se convertirán en representaciones emblemáticas, conjugadas en mitos. Los mitos de la nación laica prefieren descansar y concebir los cimientos de la nación y su desarrollo a través de una épica diferente a la bélica.

En la nación laica, la dimensión épica se objetiva en la democracia, que asume el carácter de representación emblemática. Como Emma Catalá de Princivalle supo expresar en su Libro quinto para la cuarta serie, comparando a Uruguay con otros países:

En la misma Europa, el continente más civilizado, tienes á Rusia y Turquía, donde el Emperador, señor de vidas y haciendas, gobierna á su antojo, sin constitución. Esos gobiernos se llaman absolutos, y los pueblos que tienen semejante forma de gobierno son muy desgraciados, porque allí los nobles tienen todos los privilegios y el pueblo vive sumido en la ignorancia, la miseria y la esclavitud.

—Por cierto que los rusos y los turcos no han de tener tanto orgullo en llamarse así como lo tenemos nosotros en llamarnos uruguayos.

Indudablemente, porque el hombre ha nacido para ser libre, para considerar á los demás hombres como sus iguales; así que el que se ve obligado á rendir vasallaje á otro hombre debe avergonzarse de su triste condición (Catalá de Princivalle, 1908a, p. 268).

Los caminos de la religión civil

En la lección 90 del libro *Un buen amigo* (Figueira, 1902) nos enfrentamos con la siguiente lección sobre la ley:

La Ley

La ley es una regla que impone el Estado á todos sus miembros, bajo pena de multa, de prisión ó de muerte.

Pero ¿qué significa ese Estado que así nos impone su voluntad?

El Estado se halla constituido por nosotros mismos. No todos nosotros votamos las leyes; pero sí las personas á quienes elegimos libremente y en quienes depositamos nuestra confianza para que hagan leyes y nos gobiernen.

Si las leyes son malas; si nos gobiernan mal, es porque no hemos sabido elegir á nuestros representantes ó bien porque estos nos han engañado.

De aquí la importancia de que el pueblo sea instruido y educado suficientemente como para poder elegir á las personas que han de gobernarlo con justicia y honradez.

Se ha dicho con razón que los pueblos tienen los gobiernos que se merecen (Figueira, 1902, p. 173).

Aquí hay una lección donde los caminos de la religión civil están vinculados.

La acción de la educación «De aquí la importancia de que el pueblo sea instruido y educado suficientemente como para poder elegir a las personas que han de gobernarlo con justicia y honradez» (Figueira, 1902, p. 173), garantiza la libertad de elección del ciudadano.

El Estado y la ley no deben obedecerse ciegamente. Si, «la ley es una regla que impone el Estado a todos sus miembros...» (Figueira, 1902, p. 173), el propio Estado emite leyes basadas en el voto de «personas á quienes elegimos libremente y en quienes depositamos nuestra confianza para que hagan leyes y nos gobiernen» (Figueira, 1902, p. 173).

Los ciudadanos son, por tanto, libres, responsables por sus decisiones: «Se ha dicho con razón que los pueblos tienen los gobiernos que se merecen» (Figueira, 1902, p. 173).

El ciudadano (elector responsable) de la nación laica no diferencia a una nación o patria de su propia condición de, valga la redundancia, ciudadano.

En la lección llamada «El país, la nación y la patria» del libro *Trabajo*, Figueira (1900b), dirá: «A las personas qué han nacido en un mismo país se les llama paisanos ó ciudadanos. Yo soy paisano de usted. Yo soy ciudadano uruguayo.» (Figueira, 1900b, p. 243).

Aludiendo a la nación y a la patria, se dejará leer en la misma lección: «La nación es la reunión de los hombres que pertenecen a un mismo país. Yo pertenezco a la nación uruguaya [...] La patria consiste, principalmente, en la unión libre de ciudadanos...» (Figueira, 1900b, p. 243). Nación, patria y país estarán vinculados en la imagen del ciudadano. Por lo tanto, no hay ningún país, patria o nación que se pueda pensar fuera de esta «libre unión de ciudadanos». En la nación laica en construcción, el hecho de pertenecer y ser ciudadano se confunde: «Yo soy paisano de usted. Yo soy ciudadano uruguayo [...] Yo pertenezco á la nación uruguaya» (Figueira, 1900b, p. 243).

En una nación que se viene conformado (entre otros) con el aporte de los inmigrantes basta recordar aquí la lección de Vázquez Acevedo (1888) sobre «Los extranjeros» (pp. 233-236) el hecho de agregar la pertenencia a Uruguay a la temática de la ciudadanía aún no incluye a ese Otro. También se vuelve natural —y recordemos aquí Barthes y su insistencia en la función naturalizadora del mito (Barthes, 1980)— el país, la patria y la nación con la libre unión de ciudadanos, así como el hecho de pertenecer a un país y mantener la condición de ciudadano. Pertenecer a la nación uruguaya y ser ciudadano uruguayo admite un intercambio y un deslizamiento semántico. La mitopraxis de la nación laica está así garantizada al unificar la libre unión de ciudadanos con el país, la patria y la nación y al adherir el hecho de pertenecer (*ser un paisano*) con el hecho de ser ciudadano. Sin embargo, si la religión civil exige en esta conformación del ciudadano una fidelidad primaria, al asentarse sobre una universalidad (el ciudadano) está obligado al mito a expandirse fuera de las fronteras. Por lo tanto, el *cosmopolitismo* será una característica de la religión civil, al mismo tiempo que en el ejercicio de la unificación entre la nación y la *libre unión de ciudadanos uruguayos*, la construcción de la identidad uruguaya puede tomar la representación de esta *unión igualitaria libre* como representación emblemática. En este sentido, citemos una vez más el pasaje ilustrativo escrito por Emma Catalá de Princiville (1908a):

—Por cierto que los rusos y los turcos no han de tener tanto orgullo en llamarse así como lo tenemos nosotros en llamarnos uruguayos.

Indudablemente, porque el hombre ha nacido para ser libre, para considerar á los demás hombres como sus iguales; así que el que se ve obligado á rendir vasallaje á otro hombre debe avergonzarse de su triste condición (Emma Catalá de Princiville, 1908a, p. 268).

Paz, progreso y libertad

La gestación épica de la independencia de Uruguay (25 de agosto de 1825) —epopeya bélica en suma— se observa desde la mirada serena y pacífica de la nación laica en el apaciguamiento. Así es como, en el *Libro Quinto*, cuarta serie de Emma Catalá de Princivalle (1908a, pp. 131-133) se lee:

Calle 25 de agosto.

La Madre —¿Sabes cómo se llama esta calle, Alcides?

Alcides —Calle «25 de Agosto». Dime, mamá, ¿por qué le han puesto ese nombre?

La Madre —Porque el 25 de Agosto es un gran día para los orientales. Has de saber que aunque ahora nuestro país es una nación independiente que tiene sus leyes y se gobierna por sí sola, no siempre ha sido así. Hace como ochenta años se apoderaron de nuestro territorio, y estuvimos más de diez años gobernados por los portugueses primero y por los brasileños después, hasta que unos orientales valientes y patriotas se dispusieron á liberar á la patria ó morir en la lucha.

[...].

Alcides —¡Ah, mamá, qué alegría siento cuando me cuentas algo de esos orientales tan valientes y patriotas, que supieron luchar y sacrificarse por la patria; sabes lo que desearía?

La Madre —¿Qué desearías, hijo mío?

Alcides —Desearía que viniesen los brasileiros á hacerse dueños otra vez de nuestro suelo, para que todos los orientales nos uniésemos y les probásemos que somos tan valientes como aquellos que los arrojaron entonces.

La Madre —Ni por broma digas semejante cosa, hijo mío. La libertad es un don tan precioso, que ni por un momento debemos pensar en perderla. Los buenos patriotas deben sacrificarse por su patria cuando la ven en peligro; pero no deben desear que llegue ese momento por la ambición de hacerse célebres.

Los orientales de hoy no tienen la alta y difícil misión de liberar á la patria; pero tienen otra no menos noble y grande: la de conservar esa libertad, la de hacerla feliz (Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 131-133).

El gesto revanchista del hijo es inmediatamente mal visto. Aquí, en este texto, *libertad* e *independencia* van unidas. Creemos que esta libertad no se refiere solo a la independencia de Uruguay de Portugal (y más tarde de Brasil).

Si «Los orientales de hoy no tienen la alta y difícil misión de liberar á la patria; pero tienen otra no menos noble y grande: la de conservar esa libertad...» (Emma Catalá de Princivalle (1908a, p. 133), conservar esa libertad implicará no solo una defensa de la independencia, sino también, justamente, la defensa de la libertad *inherente* a aquella también libre unión de ciudadanos. El heroísmo del pasado se eufemiza a cambio de dar el paso que unirá *independencia* con una *libertad* pacífica, generando una ambigua doble acepción de esta última.

Junto a esta lección, en el imaginario recorrido de padres e hijos a través de los mitos y representaciones de la nación que Emma Catalá de Princivalle (1908a) nos propone llegar a la plaza:

En la lección titulada «¿Por qué se llama plaza de la Constitución?», se establece el siguiente diálogo:

Rosaura —Dime, mamá, es cierto que esta plaza no se llama Matriz como le dice todo el mundo, sino Plaza de la Constitución?

La Madre —Se le dice plaza Matriz porque en ella está la Catedral; pero su verdadero nombre es plaza de la Constitución. Quieren saber por qué tiene ese nombre?

Ofelia —He oído decir que en ella se juró la Constitución; pero no entiendo lo que significa.

La Madre —Significa que en ella se reunieron los orientales el 18 de julio de 1830, para jurar que cumplirían y harían cumplir en todo el tiempo la Constitución de la República, que una asamblea de ciudadanos nombrada por los mismos orientales acababa de discutir y sancionar.

[...]

Rosaura —¿Qué es la Constitución, mamá?

La Madre —La Constitución es un libro en el que están consignados todos los derechos que tienen los orientales como miembros de la asociación política que se llama República Oriental del Uruguay. La Constitución establece la forma de gobierno, los derechos de los ciudadanos, las atribuciones y deberes de los gobernantes, á quienes manda defender la vida, los intereses y la libertad de todos los habitantes del

país; la Constitución encierra, en fin, las leyes fundamentales de nuestra organización política: es el libro sagrado cuyos mandatos estamos todos obligados á respetar y cumplir fielmente, como lo juraron nuestros padres en aquel memorable día, reunidos en esta plaza cuyo hermoso nombre nos recuerda aquel memorable acontecimiento (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 147-148)

La Constitución, este «libro sagrado cuyos mandatos estamos obligados a respetar y cumplir fielmente» (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 148), también alude a la sacramentalidad del momento mítico de la fundación de la nación uruguaya.

Estamos obligados a respetar los mandatos de este libro sagrado, siguiendo el juramento de «nuestros padres en aquel memorable día, reunidos en esta plaza» (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 148). El 18 de julio de 1830,

se reunieron los orientales [...], para jurar que cumplirían y harían cumplir en todo el tiempo la Constitución de la República, que una asamblea de ciudadanos nombrada por los mismos orientales acababa de discutir y sancionar (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 148).

Así, uno de los mitos centrales, la fundación de la nación, se inaugura a través de una asamblea de ciudadanos —elegidos a su vez por otros ciudadanos— donde juran lealtad a los mandatos de un libro sagrado: la Constitución de la República. Sin mencionar la tutela de ninguna deidad, el carácter sagrado de este acto y de este libro constituye sin duda uno de los mitos centrales de la nación laica, que exige la reiteración de las categorías recibidas —su mitopraxis— por parte de los ciudadanos orientales *de hoy*, cumpliendo la actualización del juramento hecho por los ciudadanos *de ayer*. Y este acontecimiento extremadamente relevante de la religión civil uruguaya no solo tiene aspiraciones sustitutivas para enunciar lo sagrado sin mencionar el catolicismo, religión de Estado hasta 1917, sino que la escena en sí, que sirve como referencia para esta lección, ilustra estas aspiraciones sustitutivas. La plaza Constitución —que esta lección presenta al alumno— era conocida *por todos* como plaza Matriz. Recibe su nombre porque se encuentra frente a la Iglesia Matriz (templo conocido como La Catedral y la Iglesia católica principal en Montevideo), pero el nombre *real* de la plaza mencionado en esta lección, se refiere a un acontecimiento sagrado (aunque no católico): el juramento de la Constitución. Esta coexistencia de nombres (Matriz y Constitución), y esta *enunciación* del nombre *verdadero* de la plaza (Constitución) por el texto abordado, muestra claramente las intenciones sustitutivas de la religión civil, aunque solo sea en la coexistencia de las nominaciones. Cabe agregar que la lección se enfoca en un escenario que aún se puede observar hoy. La plaza frente a la Iglesia Matriz, establecida en el mismo punto donde se ubica la

lección, tuvo un mejor destino en las luchas de clasificaciones (que incluye la lucha de nominaciones) que, por ejemplo, la Semana Santa, inevitablemente conocida en Uruguay como Semana de Turismo.

El nombre Matriz se mantiene para la plaza en honor a la iglesia principal. Una suntuosa fuente de finales del siglo XIX, dedicada a los constituyentes, también se conserva en el centro de esta plaza. Esta fuente ya estaba allí cuando se publicó este libro (1908b), aunque no se menciona en esta lección. Probablemente, la ausencia de mención se debe al hecho de que esta fuente está cargada de símbolos masónicos (frente a la Iglesia Matriz y en el centro de la plaza) y, dada su ubicación peculiar, posiblemente representa uno de los muchos momentos de lucha entre masones y católicos después de que ocurrió su ruptura, según Methol Ferré (1969, p. 39), en 1856. Además de esta casi provocación, la calle que actualmente pasa por detrás de la Iglesia Matriz se llama 33 Orientales. Es curioso que en las cercanías de varias iglesias en Uruguay haya calles con el mismo nombre: 33 Orientales. Aunque alude a los luchadores de la guerra de independencia del 25 de agosto de 1825, también vale la pena recordar que, en la masonería, la jerarquía más alta recibe el número 33.

Pero volvamos nuevamente al texto citado (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 147-148). Ahí vemos que

La Constitución es un libro en el que están consignados todos los derechos que tienen los orientales como miembros de la asociación política que se llama República Oriental del Uruguay [...] establece la forma de gobierno, los derechos de los ciudadanos, las atribuciones y deberes de los gobernantes, á quienes manda defender la vida, los intereses y la libertad de todos los habitantes del país (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 148).

La Constitución garantiza los derechos de los gobernantes y ciudadanos en la asociación política llamada República Oriental del Uruguay. De esta garantía —y bajo su manto— todo lo que tiene que hacer es esperar *la gloria del porvenir*. Sin embargo, en los textos de lectura abordados, las declaraciones sobre el progreso son comunes. Garantizar la educación a todos los ciudadanos, establecer la igualdad como un principio innato a la asociación de ciudadanos, hacer cumplir la ley producida por funcionarios electos, conforman diversas representaciones de la religión civil de la nación. Y el progreso, después de todo, la verificabilidad empírica de esta mitopraxis, surge como resultado de la legitimidad de la religión civil. Como ejemplo, citemos dos lecciones que hacen referencia al progreso en Vásquez Acevedo (1888) y en Emma Catalá de Princivalle (1908b). En el tercer libro de Vásquez Acevedo (1888), encontramos la lección 79 (1888, p. 236) cuyo título es «La gloria del progreso».

La gloria del progreso.

No basta á un pueblo libre
La corona ceñirse de valiente:
No importa, nó, que cuente
Orgulloso mil páginas de gloria,
Ni que la lira del poeta vibre
Sus hechos pregonando y sus victoria;
Cuando sobre sus lauros se adormece
Y al progreso no mira,
E insensible á los bienes que le ofrece

De sabio el nombre á merecer no aspira (Vásquez Acevedo, 1888, p. 236)

Este verso, desalienta por insuficiente cualquier épica de un pueblo que no se acerca a los triunfos del progreso. El orgullo, la gloria, la epopeya *valiente* no son suficientes por sí mismas si no se incorpora al progreso. La «Gloria del Progreso» parece proporcionar otras glorias más vinculadas al terreno de épicas guerreras: «No basta á un pueblo libre/ la corona ceñirse de valiente:/ No importa, nó, que cuente/ Orgulloso mil páginas de gloria...» (Vásquez Acevedo, 1888, p. 236).

Si se ve el progreso en esta lección como una gloria mayor debido a las ventajas que ofrece, para la lección 22, presente en el sexto libro para la quinta serie de Emma Catalá de Princivalle (1908b, pp. 198-200), llamada «El Progreso», las preocupaciones irán en otra dirección:

El Progreso.

Salve ¡oh progreso! que el mundo aclama
Como la gloria del porvenir,
Sueño hoy hermoso, verdad mañana,
Que yo en mi patria veré lucir.

[...]

A un solo precio yo te deseo,

Al que te quiere la humanidad;

Con él tu gloria perenne veo:

Es que no olvides la libertad.

Sin que sean libres los pueblos, nada

Valen los pasos que quieras dar;

Creas que adelantas en la jornada,

Y retrocedes de tu lugar!...

Sin la justicia, sin el derecho,

La buena causa vienes á herir;

Con la materia sola ó el hecho,

No traes el verbo que ha de vivir.

[...]

En las ideas es que quisiera

Tus puros rayos ver esparcir;

Esa es la obra que ha tiempo espera,

Ese es el campo de combatir

[...]

¡Salve! ¡oh progreso! que el mundo aclama

Como la gloria del porvenir,

Sueño hoy hermoso, verdad mañana,

Que yo en mi patria veré lucir (Emma Catalá de Princivalle, 1908b, pp. 198-200).

Aquí, varias dimensiones de la religión civil (libertad, justicia, derecho) se manifiestan para contrarrestar el progreso *materialista*.

Volviendo aquí a Bellah (1975), cabe recordar que la religión civil también consiste en mirar la experiencia histórica de una cultura dada, «a través de la cual este interpreta su experiencia histórica a la luz de una realidad trascendente» (Bellah, 1975, p. 3).

Aquí, sin embargo, en este texto, la experiencia histórica se presenta como un proceso en construcción:

Salve! oh progreso!

que el mundo aclama

Como la gloria del porvenir,

Sueño hoy hermoso, verdad mañana,

Que yo en mi patria veré lucir. (Catalá de Princivalle, 1908b, p. 198).

Indudablemente, la religión civil —sus mitos y representaciones— están imbuidos de *progresismo*. Progreso que enuncia —y en este tema, es similar a cualquier discurso místico— a través de un conjunto de rupturas y nuevas conexiones (Serres, 1977). Ruptura con respecto a un pasado a ser reemplazado —para el caso, por ejemplo, de la religión civil elaborada en Uruguay— y nuevas conexiones que se manifiestan en mitos y representaciones que, aunque sustitutivas de peculiaridades, deben ser inclusivas y representativas de una totalidad. Si la mitopraxis, al mismo tiempo que fundante, requiere el ejercicio de actualizar los mitos y el desafío transformador de la realidad en términos de esta actualización, en esta lección, el progreso material, ese acontecimiento, se debe concatenar, unido, a la justicia, al derecho, a la libertad:

A un solo precio yo te deseo,

Al que te quiere la humanidad;

Con él tu gloria perenne veo:

Es que no olvides la libertad.

[...]

Sin la justicia, sin el derecho,

La buena causa vienes á herir;

Con la materia sola ó el hecho

No traes el verbo que ha de vivir (Emma Catalá de Princivalle, 1908b, p. 199).

La religión civil, sustitutiva, se abre al progreso material, ejercicio bastante a-problemático en la medida en que como *progresista*, está en plenas condiciones de abrirse al acontecimiento. Pero, a cambio, exige —no ya como un ejercicio de interpretación del pasado a partir de una realidad trascendente, sino como una mirada al futuro—, que esta *realidad trascendente* expresada en la mención de libertad, justicia, etc., cuida y se superpone al progreso material que, sin ellos, está vacío de contenido. Además, el terreno privilegiado para el progreso debe ser el de las ideas.

En las ideas es que quisiera

Tus puros rayos ver esparcir

Esa es la obra que ha tiempo espera,

Ese es el campo de combatir.

(Emma Catalá de Princivalle, 1908b, p. 199).

El mito del progreso —preciado para la modernidad occidental—, alcanza aquí una versión particular que, sin embargo, no lo separará sustancialmente del progreso material.

En este texto, una de las versiones del mito del progreso es un mito *abierto a la historia*: absorbe al acontecimiento (progreso material) con la condición de ajustarse a una estructura categórica dada —y proyectada para el futuro— expresada en la realidad trascendental (justicia, derecho, libertad), valorizado por la religión civil.

Escudo, bandera e himno nacional

En los textos de lectura abordados, es común la descripción e interpretación de símbolos nacionales. Las representaciones emblemáticas, si las hay, como banderas, escudos e himnos, desempeñan un papel claro en el juego de la construcción simbólica identitaria de una comunidad nacional: «Não é outra coisa que se pede de um símbolo nacional: a capacidade de traduzir o sentimento coletivo, de expressar a emoção cívica dos membros de uma comunidade nacional» (De Carvalho, 1990, p. 127).

Sin embargo, esta capacidad de traducir e inventar representaciones de una comunidad nacional no ocurre en el vacío.

Assim como o Estado-nação procura delimitar e zelar por suas fronteiras geopolíticas, ele também se empenha em demarcar suas fronteiras culturais, estabelecendo o que faz e o que não faz parte de nação. Através desse processo se constrói uma identidade nacional que procura dar uma imagem à comunidade abrangida por ela (Oliveira, 1992, p. 15).

Por lo tanto, el Estado-nación (su *cuerpo de especialistas*), en su proceso de demarcación de las fronteras culturales, produce y promueve representaciones capaces de volverse emblemáticas. Como sabemos, las representaciones emblemáticas (Bourdieu, 1998b; Maciel, 1996) son producto de luchas, negociaciones y renegociaciones entre agentes para promover y producir una identidad legítima. Además, estas representaciones no son fijas: las luchas entre los diferentes agentes generan sus transformaciones.

El *cuerpo de especialistas* —productor en definitiva de las representaciones mencionadas— no inaugura en sí mismo la mitopraxis. Aunque los escudos, banderas e himnos emergentes de las revoluciones republicanas en América Latina tienen una clara intención fundacional y, sin duda, en estas nuevas naciones «el repertorio limitado de símbolos fue usado con precisas intenciones de cohesión social» (Poch, 1998, p. 79),⁴³ la posibilidad de que las representaciones antes mencionadas se vuelvan emblemáticas no se sustenta solo en un acto de imposición por parte del Estado y de su cuerpo de productores de símbolos. Así, para el caso de Brasil, a pesar de las intenciones sustitutivas, acabó primando el tradicional *Ta-ra-ta-ta-tchin*, ganando en 1890 esta composición musical de Francisco Manuel de Silva, las

43 Mauss (1969), comparando la nación con modalidades «más primitivas», atenderá a este simbolismo cohesivo: «Elle est homogène comme un clan primitif et supposée composée de citoyens égaux. Elle se symbolise par son drapeau, como lui avait son totem; elle a son culte, la Patrie, comme lui avait celui des ancêtres animaux-dieux. Comme une tribu primitive elle a son dialecte élevé à la dignité d'une langue, elle a un droit intérieur opposé au droit international» (pp. 593-594). Sobre los límites de este tipo de comparación, ver Oliveira (1992).

composiciones musicales innovadoras, que la República intentó imponer y difundir como himno nacional (De Carvalho, 1990, p. 127). Siguiendo el ejemplo de los himnos y considerando el cambio de estas representaciones, en Uruguay la primera versión del himno nacional (1833), escrita por Francisco Acuña de Figueroa, fue reemplazada en 1845 a solicitud del autor (Poch, 1998, p. 113). Aparentemente, la versión de 1833 no se ajustaba a la *eternidad* que debería tener el himno de una nación (considerando en especial las situaciones históricas cambiantes). En consecuencia, la mención hecha en la versión de 1833 «a los “dos cetros” que los orientales supieron romper: el del «fiero León» español y el de los derrotados brasileiros en Ituzaingó» (Poch, 1998, p. 113) desaparecería en la versión final de 1845.

El carácter sagrado de estas representaciones emblemáticas es evidente. El producto de luchas de diferentes órdenes —lógicamente en lo simbólico— se muestra como cristalizaciones de la misma nación, representaciones emblemáticas (producidas y productoras) de una totalidad. Aunque como producto de luchas, negociaciones y renegociaciones, transformables a lo largo del tiempo (como el ejemplo del himno uruguayo), estas representaciones en su conjunto tienen la intención de mostrarse como emanaciones *eternas* y naturales de la *esencia* de la nación.

La mitopraxis se impone. Estos emblemas, productos de coyunturas históricas, intentan mostrarse más allá de la historia en que precisamente *representan* a la nación, a su *esencia*. Estas representaciones son un tipo de datos *enseñados* que simbolizan, con independencia de su génesis y constitución. La representación de la representación, las lecciones que se refieren al escudo, la bandera y el himno, parecen primeros ejercicios semiológicos de decodificación. Sin embargo, el hecho de reconocer que el escudo, la bandera y el himno tienen un código para descifrar (las *claves* están presentes en todas las lecciones cubiertas) no disminuye de ninguna manera su carácter de sagrado. Porque en la señalización de *lo que quiere decir* este o aquel símbolo, encontramos todas las interpretaciones (y sobre-interpretaciones) de la religión civil. En este *querer decir* están todas las virtudes de la nación que son propias; todos los atributos de la religión civil.

Si, inicialmente, todos los textos que abordaremos se refieren al carácter simbólico de estas representaciones, obviamente no es para cuestionar su carácter sagrado y señalar su carácter arbitrario e histórico. Estas construcciones míticas, con sus huellas de atemporalidad, dan, a su vez, los significados que los ciudadanos podrán colocar de diferentes maneras a través de su práctica. Este consenso simbólico inicial abre la «base simbólica» a partir de la cual puede operar esta «sociología situacional del significado» (Sahlins, 1997a, p. 17).

Pero volvamos ahora a los textos.

En la lección 66 de la *Serie Graduada de libros de lectura. Libro tercero* de Vásquez Acevedo (1888, pp. 191-194), encontramos la siguiente descripción del escudo nacional:

Todos los niños conocen el escudo nacional. No habrá, de seguro, nadie que no haya visto alguno sobre la puerta de la Comisaria, de la Junta Económica Administrativa ó de otra oficina pública.

[...]

La balanza simboliza la igualdad, lo que quiere decir que los orientales no admiten entre ellos distinciones de ninguna clase; que todos, lo mismo el simple jornalero que el acaudalado propietario, lo mismo el hijo del rico que el del pobre, el blanco que el hombre de color, tienen los mismos derechos y los mismos deberes; lo que uno puede hacer lo puede hacer el otro, lo que le es prohibido al uno le es prohibido al otro.

La balanza representa también la justicia, lo que significa que las leyes de la República y sus funcionarios deben ser siempre justos, esto es, deben dar á cada uno lo que es suyo. [...]

El caballo simboliza la libertad, que quiere decir el derecho de hacer todo lo que las leyes no prohíben, nó, como algunos piensan, el derecho de hacer lo que nos dé la gana.

La libertad significa: el derecho de dedicarse al trabajo que uno prefiera, de moverse de un lado á otro sin dar cuenta de nadie; de tener un hogar respetado por todos, por los ciudadanos, lo mismo que por las autoridades; de hablar y escribir lo que uno piense, sin ofender á otros, de elegir sus gobernantes y de exigir á estos que gobiernen con [...] la Constitución y las leyes.

A esa libertad se refiere nuestro himno, cuando dice: «¡Libertad! ¡libertad! Orientales,

Este grito á la patria salvó

Que á sus bravos en fieras batallas

De entusiasmo sublime inflamó.

De este don sacrosanto la gloria

Merecimos... tiranos temblad!

Libertad en la lid clamaremos

Y muriendo también libertad!» (Vásquez Acevedo, 1888, pp. 191-194).

Al vincular al final de la lección al escudo con una estrofa del himno nacional, el igualitarismo y las libertades públicas se colocan aquí, una vez más.

Cada símbolo (balanza = igualdad; balanza = justicia; caballo = libertad), ofrece la decodificación mencionada. En él *quiere decir o representa* de cada símbolo, se muestran las *claves* para la interpretación. Y cada clave exige un sentido de la religión civil: «La balanza simboliza la igualdad, lo que quiere decir que los orientales no admiten entre ellos distinción de ninguna clase» (Vásquez Acevedo, 1888, p. 192). La balanza también implica la justicia de las leyes y de quienes las aplican, justicia basada en considerar a todos los ciudadanos como iguales: «lo mismo el simple jornalero que el acaudalado propietario, lo mismo el hijo del rico que el del pobre, el blanco que el hombre de color...» (Vásquez Acevedo, 1888, p. 192). La libertad, por su parte, se manifiesta como la garantía del ciudadano de hacer lo que las leyes no prohíben. Clara manifestación de las trayectorias del individuo moderno, autónomo, de esta construcción cultural bien investigada por Dumont (1992) y Duarte (1983); igualdad, ley y libertad no pueden separarse. Pero esta última, la libertad, adquiere un significado diferente en esta lección. Se extiende a algunas estrofas del himno uruguayo, y en un vasto ejercicio de re-significación, evoca la estrofa bélica del himno:

¡Libertad! ¡libertad! Orientales,

Este grito á la patria salvó

Que á sus bravos en fieras batallas

De entusiasmo sublime inflamó.

De este don sacrosanto la gloria

Merecimos... tiranos temblad!

Libertad en la lid clamaremos

Y muriendo también libertad! (Vásquez Acevedo, 1888, p. 194).

La libertad independentista «Que a sus bravos en fieras batallas/ De entusiasmo sublime inflamó», se convierte en

el derecho de dedicarse al trabajo que uno prefiera, de moverse de un lado a otro sin dar cuenta de nadie, de tener un hogar respetado por todos, por los ciudadanos, lo mismo que por las autoridades, de hablar y escribir lo que uno piense, sin ofender a otros, de elegir sus gobernantes y de exigir a estos que gobiernen con [...] la Constitución y las leyes (Vásquez Acevedo, 1888, pp. 193-194).

La fundación bélica de la nación es ingresada a la fundación más duradera de los mitos de la religión civil. La libertad de los ciudadanos absorbe tanto el acontecimiento bélico del himno como la belicosidad a la que hace referencia (guerra independentista). Si el acontecimiento y la estructura tienen su intercambiabilidad y sus incidencias mutuas y recíprocas —tal es la superación del pensamiento levistraussiano que propone la mitología de Sahlins (1997a)— este es un ejemplo: esta estrofa del himno, con su sentido bélico, es recuperada por la religión civil en conformación y transformada a partir de los mitos que va formando y transformando. Una vez más mitifica el momento mítico fundacional de la épica de la independencia, integrándolo, al mismo tiempo que —metáfora propia del discurso mítico (Barthes, 1980; Lévi-Strauss, 1990a)— resignifica el sentido original, concatenando y supliendo metafóricamente la libertad independentista bélica, con el conjunto de libertades sagradas consagradas en la Constitución y las leyes. Por lo tanto, una nueva refundación mítica.

También Emma Catalá de Princivalle, en su lección 29 «El Escudo Nacional» del libro quinto para la cuarta serie (1908a, pp. 265-69) informa uno por uno los componentes del escudo nacional y propone las claves» del descifrado:

¿Para qué habrán puesto en nuestro escudo la balanza, el cerro, el caballo y el buey?

Todo eso es simbólico, Leandro; esas figuras representan algo, tienen su significado que te explicaré... [...] El escudo y la bandera de la patria deben ser objetos familiares para el niño, debe tenerlos siempre presentes, debe grabarse en su corazón y en su mente, como en el corazón y en la mente de los buenos hijos se graba la imagen de los padres.

[...]

La balanza representa la igualdad. Nuestra Constitución nos hace á todos iguales ante la ley, nos da á todos los mismos derechos.

El rico como el pobre, el blanco como el hombre de color, todos estamos regidos por las mismas leyes; lo que tiene derecho de hacer el rico, tiene derecho de hacerlo el pobre; lo que le está prohibido al uno le está prohibido al otro; y no se reconoce más superioridad que la de los talentos y virtudes.

La balanza representa también la justicia; lo que quiere decir que los legisladores deben hacer siempre leyes justas y que los encargados de aplicarlas deben hacerlo siempre con la mayor equidad.

El cerro representa la fuerza, esa noble aspiración de todos los orientales á formar una nación fuerte y viril ya que no por el número ni por la extensión territorial, á lo menos por el carácter, por la virtud, por la instrucción, por el trabajo y, sobre todo, por la unión y fraternidad de todos sus hijos, El caballo representa la libertad, ese don precioso que nos legaron nuestros antepasados, y que debemos esforzarnos por conservarlo y gozar de él sin restricciones.

—¿Qué es la libertad?

—La libertad es el derecho que tenemos de vivir en nuestra casa sin que nadie nos moleste, de andar por la calle sin que nadie nos lo impida, de trabajar en aquello que más nos convenga ó agrade, de gozar del fruto de nuestro trabajo ó de nuestras rentas sin que nadie nos estorbe, de decir lo que pensamos, de escribir á las personas ausentes sin que nadie se apodere de nuestras cartas ó las abra para averiguar lo que dicen: en una palabra el derecho de hacer todo aquello que no redunde en perjuicio de otro.»

[...]

—Y el buey, qué representa?

El buey representa la abundancia y la riqueza: la abundancia de trabajo, de alimento, de aire puro, de luz, que brinda nuestro país á todo el que lo habita, no exigiéndole en cambio más que honradez y laboriosidad; y la riqueza e industrial nacional cuya principal fuente es la inmensa cantidad de ganado que apacientan nuestros campos... (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 265-269).

La simbología así se decodifica. El balanza representa igualdad y justicia; la colina, la fuerza que, a través de la fraternidad, el trabajo y la unión (un verdadero programa de progreso) vencerá la pequeñez territorial y poblacional; El caballo, la libertad, ese precioso regalo que nos une con los antepasados (un acontecimiento) que debe actualizarse a través de la preservación y el

disfrute de sus beneficios. Esta libertad, acontecimiento que debe ser reiterado y mejorado, conserva prácticamente los mismos elementos descritos por Vásquez Acevedo (1888, pp. 191-193) en la lección vista antes. En la lección 12 del mismo libro (Emma Catalá de Princivalle, 1908, pp. 67-68), el padre le dice a su hijo las razones que unen las fiestas cívicas con la exhibición del pabellón nacional:

El Pabellón Nacional

Arturo —Dime papá; por qué todos los días de fiesta ponen la bandera nacional en la Jefatura, en la Junta, en el Banco, en la Comisaría?

El padre —Hijo Mío, se levanta el pabellón nacional los días festivos en los edificios públicos, porque es una manera de festejarlos. Además, en las fiestas cívicas el pabellón nacional, irguiéndose majestuoso sobre nuestros más importantes edificios, nos recuerda á todos los orientales los hechos históricos que se conmemoran en ese día, y nos invita á dedicar un recuerdo de amor y veneración á las glorias de nuestra patria.

[...] ¿Y ese sol que está en la parte superior, al lado del asta, qué representa?

El sol representa la libertad; porque así como el sol ilumina y da vida á los pueblos conduciéndolos por el camino del progreso y de la felicidad (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 67-68).

En la lección anterior del mismo libro (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, pp. 265-269), se hacía referencia a la relación que debe existir entre el niño, el escudo y la bandera:

El escudo y la bandera de la patria deben ser objetos familiares para el niño, debe tenerlos siempre presentes, debe grabarse en su corazón y en su mente, como en el corazón y en la mente de los buenos hijos se graba la imagen de los padres (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 266).

Aquí se ilustra el carácter afectivo de las *fiestas cívicas*:

Además, en las fiestas cívicas el pabellón nacional, irguiéndose majestuoso sobre nuestros más importantes edificios, nos recuerda á todos los orientales los hechos históricos que se conmemoran en ese día, y nos invita á dedicar un recuerdo de amor y veneración á las glorias de nuestra patria (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 67).

Pero una vez más, los hechos históricos se iluminan de una manera peculiar: la invitación a «dedicar un recuerdo de amor y veneración á las glorias de nuestra patria» viene acompañando la explicación del significado del sol:

—¿Y ese sol que está en la parte superior, al lado del asta, qué representa? El sol representa la libertad; porque así como el sol ilumina y da vida á los pueblos conduciéndolos por el camino del progreso y de la felicidad (Emma Catalá de Princivalle, 1908a, p. 68).

Aquí, también, las glorias pasadas de la patria se aglutinan con la libertad vinculada al progreso y a la felicidad. De esta forma, la religión civil en el proceso de formación no niega el pasado, sino que incorpora —y transforma— la historicidad heredada a los caminos que señala como *progreso y felicidad*.

El apogeo de la religión civil

Las *Lecturas Literarias* de Gerardo Olivet (1922) son de particular importancia. Aunque se trata de textos de lectura y composición para los últimos años de la escuela primaria, su difusión fue extremadamente amplia entre docentes y alumnos, según la información que nos brindó en el Museo Pedagógico de Uruguay.

Por otro lado, contó, como todos los libros mencionados hasta ahora, con la aprobación del máximo órgano estatal para la educación escolar, el Consejo Nacional de Instrucción Primaria y Normal, lo que indica que se estaba de acuerdo con el contenido de las lecciones.

Las luchas contra la Iglesia católica ya se han superado, triunfante, la religión civil se manifiesta en todo su desenfreno. En este libro de Olivet encontramos textos de creadores y seguidores de la reforma escolar (Agustín Vedia, Martín Arregui, Abel J. Pérez) y también de escritores que, en general, apoyaron el carácter cosmopolita de la religión civil y sus devociones democráticas. De esta manera, la nación afuera de la democracia no es concebible para la religión civil uruguaya, de forma tal que hoy en día solo los períodos históricos no democráticos se reconocen como un *accidente* fuera de la *naturaleza* de la nación uruguaya. Así la mencionada religión civil se abre *al mundo*.

El cosmopolitismo de la religión civil uruguaya —además de surgir de la necesidad de aceptar contingentes fuertes de inmigrantes— consideraba que todos los habitantes del planeta eran (o deberían ser) ciudadanos. Esta pretensión llevó a cuestionar cualquier posibilidad de exclusividad entre la nación uruguaya y la democracia, sin dejar de establecer la naturalización entre *nación* y el constructo *Uruguay* (y utilizar esta naturalización, como una

representación emblemática, para diferenciarse ventajosa y orgullosamente de países *atrasados* que no tenían derechos concebidos como básicos).

De esta forma, frente a la universalidad del ciudadano, que también implicaba confianza en otras conformaciones míticas universales que coexisten de manera sincrónica, como el de la *ciencia* o el *genio* sin fronteras, las exacerbaciones nacionalistas fueron fuertemente cuestionadas. Además, por supuesto, este cosmopolitismo fue exhibido con orgullo nacional (otra representación emblemática).

Educación, escuela y democracia

En el libro mencionado de Olivet (1922, pp. 151-153), se citan algunos extractos de un discurso pronunciado por el reformador Martín Arregui:

Fragmentos de un discurso.

Por lo demás, que la cuestión de la enseñanza pública, o de la instrucción primaria, es un negocio del Estado [...] y si se comprueba que hay un interés positivo social en que en la tierna edad reciban educación competente todos los que han de ser un día miembros que se desenvuelvan su actividad dentro de esa sociedad misma, no puede haber duda tampoco de que el Estado debe proveer a esa educación; y cuando el padre quiera reservarse el derecho de proveer por sí mismo a la educación de los hijos, entonces el Estado tendrá el derecho de vigilancia, de inspección, de superintendencia.

Si tal es la verdad: si la educación del pueblo es el más grande de los intereses sociales, ese grande interés social no puede ser desempeñado, sino por el Estado, que es el órgano de la sociedad; y si ese es un deber del Estado, es un deber que no puede, que no consiente traer aparejado el exigirles a quienes se exige que lo cumplan.... (Olivet, 1922, pp. 151-153).

La educación primaria, un tema del Estado, se coloca por encima de las particularidades y los lazos filiales. El control de la educación debe estar en sus manos, en la medida en que representa un interés social que está por encima de los intereses y las opciones personales. La intención de invadir la esfera privada se hace con el objetivo de un mayor beneficio: desarrollar las competencias del niño, debe también ser un deber del Estado, en la medida en que es el *órgano de la sociedad*.

La religión civil, al inaugurar y promover las libertades del sujeto-ciudadano, su autonomización, debe, por otro lado, formarlo para estos fines. Y el Estado, desde esta perspectiva, es su mejor ejecutor.

Con respecto a la formación de este ciudadano, y el papel de la educación en este proceso, Olivet se refiere a algunos pasajes pertenecientes al reformador Agustín de Vedia.

Citamos al más representativo:

La Educación

[...]

La República no se constituye sin ciudadanos. Estos no se forman sin educación, sin aptitudes, sin inteligencia.

¿De qué sirven las declaraciones pomposas de derechos que consigan nuestras leyes, si no hay en los ciudadanos aptitud para conocer y ejercitar su derecho?... No tener conciencia del derecho, y carecer de él, son dos cosas idénticas.

La ignorancia que es el envilecimiento del espíritu, no es, sino el pedestal de la tiranía.

La democracia es el Gobierno del pueblo por el pueblo; pero, ¿qué ha de salir del seno de un pueblo que carece de aptitudes y de idoneidad para el Gobierno propio?

Si vive en la ignorancia y en el atraso, podrá ser libre por su Constitución escrita; pero será en realidad esclavo por su mísera condición social. Los derechos no son más que simples teorías cuando la educación no los ha grabado en el alma del ciudadano.

La cuestión de la educación del pueblo, es la gran cuestión de la democracia — la escuela es el fundamento de la República.

[...]

Bajo cualquier aspecto que se considere la cuestión de la educación — social, política o económicamente— ella tiende a fundar la vida, la independencia y la grandeza de las naciones.

Fuera de ella, no vemos, sino perpetuación del coloniaje [...], la miseria o el despotismo...

Resolver la cuestión de la educación pública, es resolver todas las cuestiones (Olivet, 1922, pp. 153-155).

Poco queda por interpretar de un texto tan claro.

La educación garantiza la producción de ciudadanos, en la medida en que sella la separación entre la formalidad de los derechos y su existencia concreta: «Los derechos no son más que simples teorías cuando la educación no los ha grabado en el alma del ciudadano» (Olivet, 1922, p. 154).

La democracia solo está garantizada por la educación dada a todos. La nación —fundida aquí en la república y en la democracia— depende, para su grandeza, de la educación para todos. Además de ella, hay caos: «Fuera de ella, no vemos, sino perpetuación del coloniaje [...], la miseria o el despotismo...» (Olivet, 1922, p. 155).

Mencionando aquí otro reformista Vareliano —Abel J. Pérez— Olivet, nos da una lección sobre la mitopraxis:

Sobre la base, para nosotros indispensable de que la mejor forma de gobierno es la democracia y de que es ella la forma que nos rige y que seguirá rigiéndonos en los sucesivos, como la expresión más alta de las aspiraciones humanas, debemos tratar de estudiar cual es el medio mejor de asegurar su estabilidad y su perfeccionamiento.

Siendo la democracia el gobierno de todos y para todos, debemos adoptar como criterio concordante en lo que a la escuela primaria se refiere, que es esta necesariamente la cuna de ese régimen de gobierno, en la que se prepara únicamente su triunfo, y solo ella, pues es en sus aulas donde se desarrollan los elementos eficientes... (Olivet, 1922, pp. 158-160).

La escuela, la cuna de la democracia, afirma la *indispensabilidad* de la democracia que nos rige y continuará rigiéndonos. Destino democrático casi inevitable, en la medida en que muestra «la expresión más alta de las aspiraciones humanas» (Olivet, 1922, p. 158).

Entre los mecanismos para garantizar «su estabilidad y su perfeccionamiento» (Olivet, 1922, p. 158), La escuela, productora de ciudadanos, adquiere un papel fundamental.

Por lo tanto, la religión civil está involucrada en sí misma. La religión civil de la nación laica ya no esboza confrontaciones. La lucha se ganó, la democracia fue, es y será uruguaya (aunque sin olvidar el cosmopolitismo). Las lealtades secundarias —reducidas al cultivo privado de cada ciudadano— podrán eventualmente coexistir con esta gran creencia democrática, más amplia, pública y constitutiva del propio proyecto de la nación.

Cosmopolitismo y nación

Continuando con la lectura del texto de Olivet (1922), ahora llegamos al cosmopolitismo de la religión civil uruguaya. Según los historiadores Barrán y Nahum (1985), dentro del jacobinismo reformista (ahora nos referimos al reformismo batllista), fue una lucha permanente contra todo tipo de nacionalismo estrecho (Barrán y Nahum, 1985, pp. 47-48). En la medida en que este reformismo desde arriba (Caetano y Geymonat, 1997) fue uno de los grandes creadores de la religión civil, vale la pena mencionar aquí un diálogo entre el batllista Domingo Arena y un opositor político del momento. La discusión en la Cámara de Representantes (diputados) fue sobre la pena de muerte y la propuesta para su abolición (propuesta finalmente triunfante). El punto crucial fue la aplicación de la pena de muerte en tiempos de guerra.

Reproduciremos en parte el diálogo citado por Barrán y Nahum (1985, p. 49) que tuvo lugar en la Cámara el 26 de junio de 1906:

Sr. Arena: Si dejamos establecido que la pena de muerte puede aplicarse en tiempo de guerra, es sencillamente dar carta blanca a los jefes de división, a los jefes del ejército para que puedan hacer verdaderas atrocidades [...]

Sr. Lacoste: Ponga el ejemplo de un solo ejército que no fusile a los espías.

Sr. Arena: Será porque esos ejércitos no están bastante adelantados; pues el señor diputado no podrá negar que es una crueldad fusilar a un espía, desde que la mayor parte de las veces un espía es un patriota [...] del país enemigo y en vez de fusilarlo, habría que rodearlo de las mayores consideraciones posibles (Barrán y Nahum, 1985, p. 49).

Esta cita es muy ilustrativa del cosmopolitismo que estaba presente en la religión civil de la nación laica.

Considerando el diálogo antes mencionado, por lo tanto, no es sorprendente que mientras que en los textos de lectura encontramos vinculados a la nación, la patria, el país, con la libre asociación de ciudadanos, la democracia, la ley y la libertad, también están presentes, como en el caso de este texto citado por Olivet, críticas al patriotismo y a la Patria, siempre que estas construcciones estén exentas de los enlaces mencionados.

En la lección titulada «Patriotismo», un texto citado por un autor llamado Rafael Barret dice:

Patriotismo.

La idea de Patria ha perdido mucho de su virulencia.

Los Dioses, hace tiempo, se inclinaron por el cosmopolitismo. Jesús fue mal hebreo. Se entendía con los gentiles, y hablaba de paz. Aseguraba que no era necesario ser judío para salvarse. La divinidad obraba así en defensa propia.

[...]

La especie humana frente al universo físico: he aquí el cuadro. La ciencia es indispensable. Todos somos consagrados para el porvenir.

¿Pero qué es una ciencia nacional? Una mentira.

¿Conocéis la química francesa, la astronomía alemana?

La química y la astronomía nos pertenecen a todos: han sido creadas por la humanidad, y para la humanidad.

Si la ciencia no es una, no es ciencia. En esto se asemeja al amor.

[...]

No: la ciencia se encargará de aniquilar al odio. Concluirá con el patriotismo porque el específico del patriotismo es el odio.

Un patriotismo que no odia al extranjero no es patriotismo, es caridad. Y una caridad que se detiene en las fronteras no es más que odio.

Amad vuestra tierra, y también la ajena. Amad vuestros hijos y también los ajenos [...] Pero si no amáis, sino lo vuestro, no amáis, odiáis! Y mientras odiéis estaréis privados de la ciencia, y frente a la realidad sombría no seréis más que miserables fantasmas (Olivet, 1922, pp. 267-269).

El patriotismo corresponde a una instancia retrasada. Si, en esta lección, pesa más el universalismo de la ciencia que el de la democracia, el argumento es el mismo: la ciencia pertenece a la humanidad, así como los humanos son (o serán) ciudadanos. Por lo tanto, ciudadanos del mundo.

En la última lección que veremos, titulada «Mi Patria», los rastros ligeramente socialistas se centran en el universalismo de la figura del *genio*:

Mi Patria

—¿Cuál es tu patria? —me pregunta Eneas,

temiendo que mi noble socialismo
lastime o mortifique las ideas
del que, con ira injusta, cree inclemente,
que en la misma vivienda por morada,
al vecino de al lado y al de enfrente
debe hacer siempre guerra despiadada.

Yo miro, caro Eneas, a la tierra
como patria total de corazones:
como casa común en que se encierra
tanto aposento ideal como naciones.

El genial Víctor Hugo nació en Francia;
Llevó a la altura al pensamiento humano;
prestó a todos los seres la fragancia
de una florida comunión de hermanos.

Nació un Shakespeare inmenso en Inglaterra
y el mundo entero lo levanta en palmas,
porque enseñó a los hombres cuanto encierra
el misterio sublime de las almas.

[...]

Pide el siervo que no quede ni rastro
de la odiosa y venal oligarquía,
y en Rusia surge Gorki como un astro

que deslumbra a la estéril tiranía,

[...]

—¿Cuál es mi patria? Por diverso modo

según la magnitud del pensamiento,

tienen unos por patria el mundo todo,

y otros tienen por patria su aposento.

Pero es tan honda la emoción que brota

aquí, en mi corazón enternecido,

que es mi orgullo decir: Soy compatriota

de cuantos grandes genios han nacido (Olivet, 1922, pp. 270-271).

Si Shakespeare y Víctor Hugo pertenecen a la humanidad, «Por diverso modo / según la magnitud del pensamiento, tienen unos por patria el mundo todo / y otros tienen por patria su aposento» (Olivet, 1922, p. 271), la estrechez de la mirada está vinculada a la ampliación o reducción de la concepción de la patria. La comunión con los *genios* solo es posible abandonando el apego provincial a la patria. Así, la religión civil se acerca a la formulación —al menos expositivamente— de cuestionar la última lealtad: la de integrarse o pertenecer a una nación per se. El espejo en el que los ciudadanos deben mirar debe ser el de la humanidad. También corresponde resaltar el reverso de esta mirada: el hecho de que se postule (aunque sea la democracia) como un ideal exitoso de las máximas aspiraciones de la humanidad, también alimenta la toma de este cosmopolitismo como una representación emblemática de una nación abierta *civilizada*, donde intentan disolverse las particularidades a cambio de una producción de universales, que se entrelazan, en todos los sentidos, en un proyecto nacional específico y particular.

De ida y vuelta en el tiempo

Hemos tratado de recapitular los mitos y representaciones que, imbricados unos en los otros, dieron forma a la religión civil de la nación laica uruguaya. Al final de este ejercicio, podemos preguntarnos por qué tantos investigadores uruguayos —Bayce (1922; Caetano (1995); Caetano y Geymonat (1997); Da Costa (1997, 1998); Pi Hugarte (1993b, 1997)— estudiosos de los movimientos religiosos contemporáneos en Uruguay, han dedicado en mayor o menor grado su atención al período del laicismo radical, que comenzó en Uruguay a mediados del siglo XIX y maduró en las primeras décadas del siglo XX. Y, más aún, deberíamos preguntarnos por qué esta preocupación por los temas religiosos —ya dirigida hacia el pasado, ya dirigida hacia el presente— se manifiesta en Uruguay de forma tardía. Es de destacar que si bien aminorados, los prejuicios antirreligiosos todavía están presentes en una parte importante de los intelectuales y académicos uruguayos.

Evidentemente, esta situación reduce las posibilidades de desarrollar investigaciones sobre el tema religioso, al mismo tiempo que nos habla de la durabilidad de algunos aspectos de la religión civil tal como la indagamos. Desde este punto de vista, la religión, *problema de cada uno*, no merece ser tratada como un tema relevante que despierte el interés de la comunidad académica en general. Este primer enfoque general no puede hacernos olvidar el aumento en los trabajos sobre el tema religioso a partir de los ochenta y noventa. El desarrollo y la visibilidad de los viejos y nuevos movimientos religiosos en Uruguay en estas décadas, atrajo la atención de varios investigadores dentro y fuera de Uruguay. Estudios sobre movimientos religiosos y creencias en general (Bayce, 1992; Da Costa, 1996); neopentecostales (Pi Hugarte, 1992a, 1992b); afrobrasileños (Pi Hugarte, 1993c, 1998), catolicismo (Da Costa, 1998); los trabajos de Oro sobre la transnacionalización religiosa en el Plata (1997, 1998, 1999) mostraron con claridad que la *nación laica*, aún viva (sería suficiente recordar nuevamente las controversias parlamentarias de 1987 sobre la instalación de una cruz en honor a la visita del Papa Juan Pablo II) había perdido su antigua fuerza. En este mismo período se destacan las diversas interrogantes sobre la identidad uruguaya (Achugar, 1992, 1998; Caetano, 1992, Pareja y Pérez, 1987; Porzecanski, 1992; Verdesio, 1996; Viñar, 1992), inquietudes de diferentes corrientes y disciplinas.

Aquella *igualdad homogénea*, aquella imagen de sociedad *hiperintegrada* como Germán Rama (1987) la había llamado, en fin, aquellos mitos y representaciones que cristalizaron en la religión civil uruguaya y que mostraron a la nación uruguaya como *naturalmente ligada* a la tolerancia, el respeto a las leyes y a la democracia, había mostrado sus evidentes limitaciones: más de una década de dictadura civil-militar (1973-1985) había problematizado

esta relación, a pesar de las movilizaciones de la ciudadanía en su contra, así como su posterior evaluación como *un accidente* (Demasi, 1995), dentro del *natural* paisaje democrático del Uruguay. Por otra parte, si en estas preocupaciones por la identidad no solo ingresaban nuevas reivindicaciones por parte de las asociaciones de afro-uruguayos e indígenas (Basini, 1999; Guigou, 2017c; Pi Hugarte, 1993), quedaba claro, al menos para nosotros, que lo visible y la diversidad religiosa *pública* ya no correspondía a la matriz cultural laica del pasado, ni que dicha matriz, pudiese operar bajo condiciones similares a las de tiempo atrás.

Las nuevas perspectivas generadas desde la mirada de las ciencias sociales y la comunicación sobre la temática religiosa (Guigou, 2009a y 2009b), la construcción del *ciudadano laico*, cuyas lealtades *secundarias* se mantuvieron (y aún se mantienen en parte) en el ámbito privado, es opacada frente a una diversidad cultural y religiosa que es difícil de reducir a una unidad homogénea. Asimismo, vale la pena señalar —sintéticamente— algunos aspectos que también permiten pensar cómo los mitos y representaciones de antaño continúan actualizándose.

La responsabilidad de administrar la esfera pública no recae ni puede recaer en Uruguay en ningún liderazgo religioso de un culto en particular. Por lo tanto, aunque los monumentos y las manifestaciones religiosas pueden ocupar espacios públicos, o pueden presentarse a través de la radio y la televisión, esto no les permite sacralizar la *politeya*. La política y la religión permanecen separadas (Guigou, 2006), porque esta dimensión sagrada de la *politeya* es el escenario para la actualización y reconversión de la religión civil, si bien las transformaciones mito-prácticas amplían y agregan cada vez más acontecimiento, actores, movimientos y mitemas religiosos (Guigou, 2020).

De ida y vuelta en el tiempo, la actual mitopraxis uruguaya sigue suspendida.

Si los mitos y las representaciones no son abarcadores ni producen una totalidad, sus posibilidades de actualización tampoco han desaparecido. Esto se debe al hecho de que la formación de una nueva identidad uruguaya está presente. Pero apenas la primera pregunta ha sido respondida. Sin duda sería apropiado indicar que estas preocupaciones por los mitos y representaciones que se desarrollaron en Uruguay desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX, tampoco fueron producto de nuevas manifestaciones culturales que no encajan en las «formaciones de diversidades» (Segato, 1997, p. 233) producidas clásicamente en Uruguay. La presencia de nuevos movimientos religiosos en la esfera pública, el cuestionamiento (aunque minoritario) del matrimonio entre igualdad y homogeneidad; las limitaciones del propio ejercicio mito-práctico culturalmente heredado, en contextos percibidos como diferentes, han sido razones fundamentales para que tratemos de ubicarnos en la periodicidad establecida, teniendo en cuenta, sin embargo, que la mitopraxis tiene una durabilidad mayor que el momento histórico en

la que se formula y reformula los mitos y representaciones, ejes de identidad uruguaya, y, al mismo tiempo, que en Uruguay hoy, por las razones ya esbozadas, la mencionada mitopraxis se problematiza y transforma. Señalemos nuevamente que el proceso de formación del Estado-nación uruguayo tuvo que ver con la producción del propio Estado de la nación uruguaya. En el mencionado proceso de conformación de la nación, el Estado fue uno de los principales productores de la religión civil uruguaya, la religión civil de la nación laica, con afirmaciones tanto inclusivas (sin olvidar las asimetrías que produjeron al Otro) como excluyentes, incluyendo, en la medida en que fueron enunciados en una totalidad integral, donde se pretendía que se incorporaran todas las particularidades culturales y religiosas. Sin embargo, esta inclusión también implicaba varias exclusiones. Implicaba una primera lealtad, la fidelidad a la religión civil, y la exclusión o privatización de otras lealtades, transformadas así en secundarias. Podría decirse aún más: la religión civil uruguaya intentó en más de una oportunidad dislocarse directamente hasta la desaparición de estas lealtades *secundarias*. El jacobinismo, que Rodó (1930) ya había criticado, trató de erradicar la Iglesia católica de todo tipo de ámbito, así como el conjunto de otras confesiones, aunque con menos fervor porque no habían sido religiones estatales y porque no exigían un trato preferencial por el mismo. Por otro lado, varias corrientes migratorias apoyaron el proceso de laicización, ya que les permitió escapar de los auspicios de la Iglesia Católica (tal es el caso de la inmigración protestante) y, además, les permitió, por primera vez, desarrollar (en la esfera privada, por supuesto), sus particularidades religiosas y culturales. La Iglesia católica, por otro lado, enfrentando el choque laico, se volvió sobre sí misma, en un vasto ejercicio de auto-privatización. Cuando fue expulsada por el Estado de la mayoría de las áreas que ocupó, hasta que llegó a la separación formal del Estado en 1917, intentó, al cerrarse sobre sí misma, diferenciar claramente «su mundo» (Sansón, 1998) del mundo exterior que lo atacó. Sin embargo, como vimos en las escasas referencias que aparecen en los textos de lectura utilizados en las escuelas uruguayas, el catolicismo también colaboró con la producción de ciudadanos, más que con la difusión y propagación de su *corpus* (una propagación que los reformistas de la escuela no habrían tolerado, ni el Estado, hasta el punto de erradicarla, en 1909, con ligeras excepciones en la mención de algunos textos, cualquier referencia explícita a cualquier denominación religiosa en las escuelas). Los mitos y la mitopraxis, en culturas diferentes a las estudiadas por Sahlins (1997a), necesitan áreas comunes de circulación y producción. Este terreno común, para el caso uruguayo, era la escuela pública laica, gratuita y obligatoria, una escuela a la que todos deberían asistir para graduarse y convertirse en ciudadanos. La escuela jugó un papel fundamental en la construcción de la nación laica, permitiendo un consenso simbólico común de mitos y representaciones que podrían actualizarse y rediseñarse de una manera diferente, pero a los que se debería (e incluso debe) recurrir

necesariamente. Los textos de lectura (lectura obligatoria) que se utilizaron, muestran los principales mitos y representaciones de la religión civil uruguaya. El mito de la igualdad (preponderante e inclusivo) va acompañado de toda una configuración mítica en la que no es posible limitar las unidades míticas, sino mostrarlas en su superposición.

El laicismo, el preciado laicismo de la nación uruguaya, se muestra en su productividad como la religión civil de la nación, su piedra angular en el reconocimiento simbólico de sí misma. Finalmente, vale la pena recordar los pocos estudios sobre los textos utilizados en la escuela uruguaya (algunos ejemplos: Bralich, 1990; D'Ambrosio, 2016; Guigou, 2000, Resenite, 1987; Rodríguez Villamil, 1994).

Los textos, difundidos en varias bibliotecas, aunque principalmente concentrados en el Museo Pedagógico del Uruguay —sin dudas cansan el trabajo del investigador—. Sin embargo, creemos que cada estudio implica algo de «profanación» de su objeto (si tiene algo de sagrado), por lo que abordar los textos de lectura obligatoria en las escuelas, también implica cuestionar la sacralidad de la identidad uruguaya, y preguntar, por último, la razón de la preponderancia de ciertos arbitrarios culturales (Bourdieu, 1995, 1998) en lugar de otros. Al estudiar la religión civil de la nación laica, creo que he logrado comprender un poco mejor algunos aspectos de la construcción de la identidad uruguaya, a expensas de desencializar la identidad de esta nación (ejercicio complejo, particularmente cuando es la propia). Dicho ejercicio también implica considerar —antropología contrafáctica— cómo esta nación podría haber sido diferente. Deteniéndome en este punto, y pensando en la incidencia del Estado en la construcción de la nación uruguaya, y en los conflictos simbólicos y no simbólicos en los que participó en su consolidación y en la construcción de la nación, termino con una cita de Bourdieu (1997):

Por este motivo no hay sin duda ningún instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis: al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos, y con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes y, a través de esta utopía práctica, vuelve a poner en tela de juicio la posibilidad por la que, entre todas las demás, se ha optado (Bourdieu, 1997, p. 98).

De esta manera, el laicismo igualitarista y homogeneizador —desde su génesis hasta su desarrollo contemporáneo— ha sido también laicismo cultural (Guigou, 2017b) soterrado y que debe ponerse sin duda en tela de juicio, de manera de comprender el lado oscuro tanto de la laicidad como del laicismo vernáculo, en tanto constructor del racismo estructural y envolvente (Guigou, 2017b; Guigou, Lotti, Iguini, 2017). De esta manera, la contracara de la nación laica democrática, en su devoción totalizante, homogeneizadora y centralizante, significó —y significa— la producción permanente de un

racismo estructural y envolvente. Esto último lleva a la producción de una mismidad nacional en la cual las asimetrías pretenden ser obliteradas bajo el manto de un laicismo igualitarista cada vez más afectado e interpelado por producciones de sentido que escapan a las reglas de juego de los viejos y clásicos tópicos laicistas.

Las nuevas producciones de sentido capaces de aunar democracia y heterogenidad, se encuentran bajo el desafío de quedar subsumidas al multiculturalismo instrumental y liberal vigente, o bien retomar (o inventar) posibilidades emancipatorias que puedan eventualmente radicalizar el proyecto democrático vigente. Tal vez, si esta última posibilidad posee algún futuro, habrá una nueva versión de la *nación laica*, aunando heterogeneidad con laicidad, Un nuevo horizonte, pues.

Bibliografía

- ABADIE SORIANO, R., y ZARRILLI, H. (1927). *Alegría*. Montevideo: Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.
- ACHUGAR, H. (1992). Uruguay: el tamaño de la utopía. En H. ACHUGAR y G. CAETANO (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce.
- (1998). La fundación por la palabra. En H. Achugar (Comp.), *La fundación por la palabra. Letra y nación en América Latina en el siglo XIX*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- ALTHUSSER, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat (notes pour une recherche)*. *La Pensée*, (151). Recuperado de <http://gesd.free.fr/althu70.pdf>
- AMIR, S. (1978). *El desarrollo desigual*. Barcelona: Fontanella.
- ANDERSON, B. (1997). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- ARAÚJO, O. (1881b). Memoria del inspector de escuelas del Departamento de San José. En J. Varela, *Memoria correspondiente a los años de 1879 y 1880*. Tomo II. Montevideo: Imprenta de la Idea.
- (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El Siglo ilustrado.
- ARDAO, A. (1962). *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República.
- AUGÉ, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- BALANDIER, G. (1967). *Anthropologie politique*. París: Presses Universitaires de France.
- BARRÁN, J. P. (1988). *Iglesia Católica y burguesía en el Uruguay de la modernización (1860-1900)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.
- (1990). *Historia de la sensibilidad*. Tomo II. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1998a). *Uruguay. Sociedad, política y cultura*. Extremadura: CEXCI.
- (1998b). *Apogeo del Uruguay pastoril y caudillesco 1839-1875*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- CAETANO, G., y PORZECANSKI, T. (Comps.) (1996). *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Montevideo, Taurus.
- BARRÁN, J. P., y NAHUM, B. (1985). *Battle, los estancieros y el imperio británico*. Tomo II. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1986). *Battle, los estancieros y el imperio británico*. Tomo III. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARTHES, R. (1980). *Mitologías*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- BASINI, J. (1999). *Estratégias econômicas, políticas e religiosas na mito-práxis mbyá-guarani* (Dissertação de Mestrado em Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- BAUDRILLARD, J. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- BAYCE, R. (1992). Uruguay hoy: la explicable explosión de religiones y sectas. *Cuadernos de Marcha*, 68.
- BELLAH, R. N. (1970). *Beyond belief: essays on religion in a post-traditional world*. Nueva York: Harper & Row.

- BELLAH, R. N. (1975). *The broken covenant*. Nueva York: Seabury Press.
- BENVENISTE, E. (1971). Estructura en lingüísticas. En *Sentidos y usos del término estructura*. Buenos Aires: Paidós.
- BHABHA, H. (1990). DissemiNation: time, narrative and the margins of the modern nation. En H. Bhabha (Eds.), *Nation and Narration*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BORGES, JORGE LUIS (1995). Del rigor en la ciencia. En A. BIOY CASARES y L. J. BORGES, *Cuentos breves y extraordinarios*. Buenos Aires: Losada.
- BOROFKY, R. (1997). Cook, Lono, Obeyesekere, and Sahlins. *Current Anthropology*. *Current Anthropolgy*, 38(2), 255-282.
- BOURDIEU, P. (1985). La fuerza de la representación. En *Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- (1992). Gênese e estrutura do campo religioso. En *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (1996). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1997). Espíritu de estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1998a). Sobre o poder simbólico. En *O poder simbólico*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (1998b). A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. En *O poder simbólico*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, P., y LOÏC, J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P., y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- BRALICH, J. (1990). *Los textos escolares como instrumento ideológico*. Montevideo: Universidad de la República.
- (1996). *Una historia de la educación en Uruguay*. Montevideo: FCU.
- CAETANO, G. (1992). Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del Centenario. En H. ACHUGAR y G. CAETANO (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce.
- (1995). El lugar de lo religioso en el Uruguay moderno: una visión histórica. In: *En V Jornadas sobre Alternativas Religiosas en Latinoamérica*. Santiago de Chile, Asociación de cientistas sociales del Cono Sur, 26 al 29 de abril de 1995.
- (Dir.) (2013), *El Uruguay laico*. Montevideo: Taurus.
- CAETANO, G., y GEYMONAT, R. (1997). *La secularización uruguaya (1859-1919)*. Montevideo: Taurus.
- y RILLA, J. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur*. Montevideo: CLAEH-Fin de Siglo.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. (1993). *As categorias do entendimento humano e as noções de tempo e espaço entre os nuer*. Brasília, Universidade de Brasília.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (1988). *Sobre o pensamento antropológico*. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CASSIRER, E. (1993). *El mito del Estado*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL) (1990). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en la escuela uruguaya?* Montevideo: CEPAL.
- CORTÉN, A. (1996). *Os pobres e o espírito santo*. Petrópolis: Vozes.
- CHAGAS DEIRÓ NOSELLA, M. de L. (1981). *As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Pablo: Moraes.
- DA COSTA, N. (1997). A situação religiosa no Uruguai. En A. P. ORO y C. A. STEIL (Orgs.), *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes.

- DA COSTA, N. (1998). El catolicismo en una sociedad secularizada: el caso uruguayo. En *VIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina*. São Paulo, Asociación de cientistas sociales del Cono Sur, USP, 22 a 25 de setembro de 1998.
- DA COSTA, N., KERBER, G., y MIERES P. (1996). *Creencias y religiones, la religiosidad de los montevideanos al fin del milenio*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- D'AMBROSIO, L. (2016). *Entre el bronce y el tambor: mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*. Montevideo: Plural.
- D'ELÍA, G. (1986). *El Uruguay neo-batlista (1946-1958)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- DE CARVALHO, J. M. BANDEIRA (1990). *Hino: O peso da tradição. A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DE SOUSA MINAYO, M. C. (1995). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. En P. GUARESCHI y S. JOVCHELOVITCH (Orgs.), *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Declaration des droits de l'homme et du citoyen*, 1798. Recuperado de https://fr.wikipedia.org/wiki/Déclaration_des_droits_de_l'homme_et_du_citoyen_de_1789
- DEMASI, C. (1995). La dictadura militar: un tema pendiente. En Á. Rico (Comp.), *Uruguay: cuentas pendientes*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- DERRIDA, J. (1995). *Dar (el) tiempo: la moneda falsa*. Barcelona: Paidós.
- DE SAUSSURE, F. (1992). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAS DUARTE, L. F. (1993). Três ensaios sobre pessoa e modernidade. *Bol. Mus. Nac. Rio de Janeiro*, 41.
- DOSSE, F. (1994a). *História do estruturalismo*. Tomo I: *O campo do signo, 1945/1946*. São Paulo: Unicamp.
- (1994b). *História do estruturalismo*. Tomo II: *O canto do cisne, de 1967 a nossos dias*. São Paulo: Unicamp.
- DUMONT, L. (1992). *Ensaio sobre o individualismo*. Lisboa: Dom Quixote.
- DURKHEIM, É., y MAUSS, M. (1968). De quelques formes primitives de la classification. En M. MAUSS, *Oeuvres*. Tomo III. París: Minuit.
- DURKHEIM, É. (1989). *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulinas.
- ECO, U. (1976). James Bond: uma combinatoria narrativa. En R. BARTHES et al., *Análise estrutural narrativa*. Petrópolis: Vozes.
- FARAONE, R. (1970). *El Uruguay en que vivimos (1900-1968)*. Montevideo: Arca.
- FRESTON, P. (1993). *Protestantes e política no Brasil: da constituinte ao Impeachment* (Tese de doutorado, Departamento de Ciências Sociais, Unicamp).
- FRIGERIO, A. (1993). Introducción. En: *Ciencias sociales y religión en el Cono Sur*. Buenos Aires: Cedeal.
- FOUCAULT, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. Ciudad de México: Grijalbo.
- GIL CALVO, E. (1994). Religiones laicas de salvación. En R. DÍAS-SALAZAR, S. GINER y F. VELASCO (Eds.), *Formas modernas de religión*. Madrid: Alianza Universidad.
- GINER, S. (1985). *Comunió, domini, inovació*. Barcelona: Laia.
- (1994). La religión civil. En R. DÍAS-SALAZAR, S. GINER y F. VELASCO (Eds.), *Formas modernas de religión*. Madrid: Alianza Universidad.
- GIRARDET, R. (1999). *Mitos y mitologías políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GUIGOU, L. N. (2000a). *A nação laica: religião civil e mito-práxis no Uruguai*. (Maestría en Antropología Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- (2020b). De la religión civil: identidad, representaciones y mito-praxis en el Uruguay. Algunos aspectos teóricos. En *Anuario de Antropología Social*. Montevideo: Nordan-Universidad de la República.
- (2003). *La nación laica: religión civil y mito-praxis en el Uruguay*. Montevideo: La Gotera.

- GUIGOU, L. N. (2005a). *Sobre cartografías antropológicas y otros ensayos*. Montevideo: Hermes Criollo.
- (2005b). La narrativa de Paul Ricoeur. *Hermes Criollo*, 4 (8).
- (2006). Religión y política en el Uruguay. *Cívitas*, vol. 6 (2).
- (2008). *Religião e produção do outro : mitologias, memórias e narrativas na construção identitária das correntes imigratórias russas no Uruguai* (Tesis de Doctorado en Antropología Social, Instituto de Filosofía e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- (2009a). *Comunicación, antropología y memoria: los estilos de creencia en la Alta Modernidad*. Montevideo: Universidad de la República.
- (2009b). Ciberespacio, memoria y tradición. Las artes de construir el tiempo en la alta modernidad. *Cívitas*, 9(2).
- (2011). *Religión y producción del Otro: mitologías, memorias y narrativas en la construcción identitaria de las corrientes inmigratorias rusas en Uruguay*. Montevideo: Liccom, Universidad de la República-MEC.
- (2017a). Más allá de la laicidad. En *XII RAM*, Posadas, Argentina. Recuperado de <https://youtu.be/Qvp2if914pM>
- (2017b). Laicismo cultural y memorias afro-uruguayas: la otra cara de la nación. Grupo de Trabajo 62. Memorias afro e indígenas: narrativas, resistencias y producciones identitarias de las singularidades culturales en los Estados-Nacionales latinoamericanos. *Jornadas 2017*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 11, 12 y 13 de octubre.
- (2020, marzo 6). De misas y bendiciones. *Brecha*.
- GUIGOU, L. N., LOTTI, E., e IGUINI, M. (2017). *Impacto de la discriminación racial hacia la comunidad afrouriuguaya*. Montevideo: OPP-Universidad de la República.
- GUIGOU, L. N., MILSEV, M., y PASSEGGI, R. (2018). Situación religiosa en el Uruguay contemporáneo: un tema comunicacional. *ACSRM*, (37). Recuperado de <https://acsrn.org/newsletter-37-panorama-sobre-el-campo-religioso-en-uruguay/>
- GUIZZARDI, G., y STELLA, R. (1990). Teorías da secularização. En F. FERRAROTTI, R. CIPRIANI, R. PRANDI *et al.*, *Sociologia da religião*. São Paulo: Paulinas.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Madrid: Taurus.
- (1994). *Modernidad versus posmodernidad*. In: *Picó, Josep Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- HANNERZ, U. (1994). Cosmopolitas e locais na cultura global. En M. FEATHERSTONE (Org.), *Cultura global, nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1967). Respuestas. En *Problemas del estructuralismo*. Córdoba: Universitaria.
- (1981). *La identidad*. Barcelona: Pretel.
- (1987). El análisis estructural. En *Antropología estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- (1990a). *El pensamiento salvaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1990b). *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1991). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En M. MAUSS, *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- LLOBERA, J. R. (1996). *El dios de la Modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- LYOTARD, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. París: Minuit.
- MACIEL, M. E. (1996). Churrasco de gaúcha. *Comida. Horizontes antropológicos*, 2(4).
- MARRAMAO, G. (1995). *Poder e secularização*. São Paulo: UNESP.
- MARTIN, D. (1978). *A general theory of secularisation*. Oxford: Blackwell.
- (1990). *Tongues of fire. The explosion of Protestantism in Latin America*. Oxford: Blackwell.
- MAUSS, M. (1969). La Nation. En *Oeuvres*. Cohesión sociale et divisions de la sociologie. París: Minuit.

- MAUSS, M. (1979). Ensayo sobre el don. En *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- MENDEZ VIVES, E. (1998). *El Uruguay de la modernización 1876-1904*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- METHOL FERRÉ, A. (1969). *Las corrientes religiosas*. Montevideo: Nuestra Tierra.
- MOSCOVICI, S. (1995). Prefacio. En P. GUARESCHI y S. JOVCHELOVITCH (Orgs.), *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- NAHUM, B. (1993). *Empresas públicas uruguayas. Origen y gestión*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1998). *La época batllista*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- OLIVEN, R. G. (1992). *A parte e o todo*. Petrópolis: Vozes.
- ORO, A. P. (1997). Religião e política nos países do Cone-Sul. En A. P. ORO y C. A. STEIL (Orgs.), *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes.
- (1998). Transnacionalização religiosa afro-brasileira entre Porto Alegre e o países do Prata. En *VIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina*. São Paulo, Asociación de cientistas sociales del Cono Sur, USP, 22 al 25 de setembro de 1998.
- (1999). *Axé MERCOSUL. As religiões afro-brasileiras nos países do prata*. Petrópolis: Vozes.
- PEREIRA, C., y PÉREZ, R. (1987). *Pensar el futuro. Post-iluminismo y proyecto de país*. Montevideo: CLAEH.
- PARSONS, T. (1978). *Belief, unbelief, and disbelief*. In: *Action theory and the human condition*. Nueva York: Free Press.
- PI HUGARTE, R. (1992a). Cultos de posesión y empresas de cura divina en el Uruguay: desarrollo y estudios. *Sociedad y religión*, (9^a).
- (1992b). La iglesia pentecostal Dios es Amor en el Uruguay. *Cadernos de Antropologia*, (9).
- (1993a). *Los indios de Uruguay*. Madrid: Mapfre.
- (1993b). Los estudios sobre religión en Uruguay. En *Ciencias sociales y religión en el cono sur*. Buenos Aires, CEDEAL.
- (1993c). Las religiones afro-brasileñas en el Uruguay. *Cadernos de Antropologia*, (10).
- (1996). *La secta rusa Nova Izraelskaia Obchina en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (mimeo).
- (1997). Transnacionalização da religião no Cone-Sul: o caso do Uruguai. En A. P. ORO y C. A. STEIL (Orgs.), *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes.
- (Coord.) (1998). *Los cultos de posesión en Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- PIERUCCI, A. F. (1997). Reencantamento e secularização. *Novos estudos*, (49).
- POCH, S. (1998). Himnos nacionales de América: poesía, estado y poder en el siglo XIX. En H. ACHUGAR, (Comp.), *La fundación por la palabra. Letra y nación en América Latina en el siglo XIX*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1998.
- PORZECANSKI, T. (1992). Uruguay a fines del siglo XX: mitologías de ausencia y de presencia. En H. ACHUGAR y G. CAETANO (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce.
- RAMA, G. (1987). *La democracia en Uruguay. Una perspectiva de interpretación*. Buenos Aires: Gel.
- REAL DE AZÚA, C. (1990). *Los orígenes de la nacionalidad uruguaya*. Montevideo: Arca.
- RENAN, E. (1961). Qu'est-ce qu'une nation? En *Oeuvres complètes*. Vol. I. París: Calmann-Lévy.
- RESENTE, A. (1987). *La educación primaria en el Uruguay durante el período comprendido entre 1886 y 1890*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.

- RIBEIRO, D. (1985). *Las américas y la civilización*. Buenos Aires: CEDEAL.
- RICOEUR, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- RODÓ, J. E. (1930). *Liberalismo y jacobinismo*. Barcelona: Ed. Cervantes.
- RODRÍGUEZ VILLAMIL, S. (1994). *Mujeres al fin, del siglo XIX*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- ROUSSEAU, J.-J. (1957). *El contrato social*. Buenos Aires: Aguilar.
- (1964). *Oeuvres complètes*. París: Gallimard.
- (1975). *Du contrat social et autres œuvres politiques*. París: Galnrier.
- RUANO-BORBALAN, J.-C. (1993). Une notion clef des Sciences Humaines. *Sciences Humaines*. París, (27).
- RUBERT DE VENTÓS, X. (1994). Nacionalismo y fundamentalismo como opciones racionales. En *El mundo que viene*. Madrid: Alianza Editorial.
- SAHLINS, M. (1997a). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- (1997b). *Cultura y razón práctica*. Barcelona: Gedisa.
- (2004). *Cultura na prática*. Río de Janeiro: UFRJ.
- SAHLINS, M. (2006). *História e cultura. Apologias a Tucídides*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- SANSÓN, T. (1998). *El catolicismo popular en el Uruguay*. Montevideo: Asociación de Escritores de Cerro Largo.
- SEGATO, R. L. (1997). Formações de diversidade: nação e opções religiosas no contexto da globalização. En: A. P. ORO y C. A. STEIL (Orgs.), *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes.
- SERRES, M. (. Discurso y recorrido. En C. LÉVI-STRAUSS, *La identidad*. Barcelona: Pretel.
- TODOROV, T. (1982). *La Conquête de l'Amérique: la question de l'autre*. París: Seuil.
- TRON, E., y GANZ, E. H. (1958). *Historia de las colonias valdenses sudamericanas*. Colonia: Librería Pastor Miguel Morel.
- URUGUAY. PARLAMENTO (1987a). *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*. Tomo 305, marzo/mayo. Montevideo: Parlamento.
- URUGUAY. PARLAMENTO (1987b). *Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes*. Tomo 68, Diario 40, mayo/junio. Montevideo: Parlamento.
- VARELA, J. A. (1881a). *Memoria correspondiente a los años 1879 y 1880*. Tomo I, Montevideo: Imprenta de la idea.
- (1881b). *Memoria correspondiente a los años 1879 y 1880*. Tomo II, Montevideo: Imprenta de la idea.
- VARELA, J. P. (1969). *De nuestro estado actual y sus causas*. Montevideo: Arca.
- (1989). *Obras de José Pedro Varela*. Tomo III. La primera memoria. Montevideo: Cámara de Representantes.
- VERDESIO, G. (1996). *La invención del Uruguay. La entrada del territorio y sus habitantes a la cultura occidental*. Montevideo: Grafitti/Trazas.
- VIÑAR, M. N. (1992). Memorias fracturadas. Notas sobre los orígenes del sentimiento de nuestra actual identidad nacional. En H. ACHUGAR y G. CAETANO (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce.
- WEBER, M. (1967). i. São Paulo: Pionera.
- WILLAIME, J.-P. (1990). Pluralisme religieux, état et éducation. *Social Compass*, 37 (1).
- (1991). *État, pluralisme et religion en France*. Louvain-París: Peeters.
- (1993). La religion civile à la française et ses métamorphoses. *Social Compass*, 40 (4).
- ZETUNE, L. (2020). *La publicidad como sistema mitopráctico. Un estudio de los mitos de la nación uruguaya en la comunicación publicitaria de la marca de yerba mate Canarias* (Tesis de Maestría en Información y Comunicación, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27782>
- ZUBILLAGA, C., y CAYOTA, M. (1982). *Cristianos y cambio social*. Montevideo: CLAEH.

Fuentes

- ABADIE SORIANO, R., y ZARRILLI, H. (1931). *Tierra nuestra. Segundo libro de lectura*. Montevideo: Ed. Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.
- ABADIE SORIANO, R., y ZARRILLI, H. (1932). *Uruguay. Tercer libro de lectura*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- ARAÚJO, O. (1881b). *Memoria del inspector de escuelas del Departamento de San José*. In: Varela, Jacobo A. *Memoria correspondiente a los años de 1879 y 1880*. Tomo II. Montevideo: Imprenta de la Idea.
- ARAÚJO, O. (1889). *Lecturas ejemplares*. Montevideo: Imprenta de El Laurak Bat.
- ARAÚJO, O. (1894). *Lecturas ejemplares*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- CATALÁ DE PRINCIVALLE, E. (1907). *Ejercicios progresivos de lectura, ortología y ortografía*. Libro tercero, segundo año. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- (1908a). *Ejercicios progresivos de lectura, ortología ortografía*. Libro quinto, cuarto año. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1.^a ed.
- (1908b). *Ejercicios progresivos de lectura, ortología ortografía*. Libro sexto, quinto año. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1.^a ed.
- DE IBARBOUROU, J. (1925). *Ejemplario*. Montevideo: Monteverde.
- FIGUEIRA, J. H. (1900a). *Quieres leer? Libro primero de lectura y ortografía*. Montevideo: Dornaleche y Reyes. 1.^a ed.
- (1904). *Adelante! Libro segundo de lectura*. Montevideo: Dornaleche y Reyes. 5.^a ed.
- (1902). *Un buen amigo. Libro tercero de lectura y ortografía*. Montevideo: Dornaleche y Reyes. 3.^a ed.
- (1900b). *Trabajo. Libro cuarto de lectura*. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1.^a ed.
- MÁNDEVIL, E. (1892). *Libro primero para uso de los niños*. Barcelona: Faustino Paluzié.
- (1894). *Libro primero de lectura*. París: Librería Hachette y Cia.
- (1887). *Libro segundo de lectura*. París: Librería Garnier y Hnos.
- (1890). *Libro tercero de lectura*. París: Librería Hachette y Cia.
- MESTRE, J. (1914). *Lecturas suplementarias*. Montevideo: Dornaleche Hnos.
- MIRANDA, J. O. (1898). *El lector infantil*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- MIRANDA, J. O. (1912). *Lecturas escogidas*. Montevideo: Barreiro y Ramos. 1.^a ed.
- OLIVET, G. (1922). *Lecturas literarias*. Montevideo: Monteverde.
- VÁSQUEZ ACEVEDO, A. (1889a). *Serie graduada de libros de lectura*. Libro primero de lectura. Montevideo: Galli y Cía. 1.^a ed.
- (1889b). *Serie graduada de libros de lectura*. Libro segundo de lectura. Montevideo: Galli y Cía..
- (1888). *Serie graduada de libros de lectura*. Libro tercero de lectura. Montevideo: Galli y Cía., 3.^a ed.
- (1929). *Libro cuarto de lectura*. Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos. 1.^a ed.
- ZARRILLI, H., y ABADIE SORIANO, R. (1932). *Uruguay. Tercer libro de lectura*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Sobre el autor

L. Nicolás Guigou es profesor titular del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Udelar).

Cursó estudios de Antropología Social (maestría y doctorado) en Brasil, y los de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar) y de Artes plásticas (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Udelar), en Uruguay.

Su línea de investigación se basa en la producción de etnografías de las diferencias en el marco de la nación, con particular énfasis en el racismo y la discriminación.

Hay en la producción mitológica una sabiduría anterior a la razón desencantada, argumentativa y reflexiva, que intenta explicar la totalidad a partir de un canon ya no únicamente domesticado, sino limitado en sus posibilidades. Es una razón profunda, la mitológica, sin duda. Su verdad no estriba tanto en contenidos, sino en las formas múltiples con que esta razón concatena elementos de manera voraz y permanente.

Es así que las mitologías nacionales —que descansan sobre la piedra angular y las reglas de comunicación del pensamiento mítico de la especie y, por otra parte, son constreñidas por la razón utilitaria de ser sometidas a los proyectos políticos de tal o cual estado— se encuentran en constante cuestionamiento, incluso cuando exhiben sus seguridades patrióticas, sus héroes fundacionales, sus leyendas de sacrificio y valor, sus himnos, sus valores y tradiciones perennes e incambiables, su vocación de construir empatías colectivas y generar comunidades con un destino común.