

Recepción: 04/08/2014
Aceptación: 31/08/2014

Luis María Delio Machado*

Consideraciones económicas determinantes en las políticas educativas rurales uruguayas (1877-1918)

Key Economic Considerations in Uruguayan Policies for Rural Educational (1877-1918)

Resumen

Este artículo examina las relaciones suscitadas entre la educación rural uruguaya y la estructura económica en el período comprendido desde los inicios del primer sistema público de enseñanza vareliano (1877), hasta la desaparición del órgano rector del gobierno de la instrucción pública (Dirección General de Instrucción Pública en 1918). Se pretende identificar y describir los propósitos de la educación rural, así como establecer la gravitación que tuvieron los fines orientados al desarrollo económico, a diferencia de los objetivos de la educación pública urbana, más diversificada y menos específica. Las fuentes relevadas mayoritariamente proceden del campo institucional educativo y político. Respecto a la metodología utilizada corresponde al tradicional análisis heurístico documental histórico. El estudio confirma a modo de conclusión, el impacto que los aspectos económicos tuvieron en el desarrollo de la educación pública rural.

Palabras clave: *economía; educación estatal; historia intelectual; enseñanza rural; sociedad rural*

Abstract

This paper examines the relations arising between Uruguayan rural education and the economic structure in the period since the beginning of Varela's first public school system (1877), until the disappearance of the governing body of the public education directorate (General Direction of Public Instruction in 1918). It aims to identify and describe the purposes of rural education, as well as establish the gravitation of the purposes aimed at the economic development, unlike the goals of urban public education, more diversified and less specific. The surveyed sources mostly come from the educational and political institutional field. Regarding the applied methodology, it corresponds to the traditional heuristic documentary historical analysis. The study confirms by way of conclusion, the impact that the economic aspects had in the development of public rural education.

Keywords: *economy; state education; intellectual history; rural education; rural society*

* Profesor Agregado de Ciencia Política. Coordinador de Ciencia Política de la Facultad de Derecho – Universidad de la República/Uruguay. lmdelio@gmail.com

Este estudio tiene la finalidad de incursionar en un aspecto que la historiografía nacional de las ideas no ha examinado hasta el momento: clarificar la naturaleza e intensidad de las necesidades predominantes y sectoriales que atiende la educación en el período 1877-1918. Sin duda, la finalidad de toda enseñanza involucra diversos propósitos en su desarrollo práctico y efectos, pero siempre, respecto al sujeto que espera conformar y que es su último propósito, se orienta a un tipo determinado y predominante. De esta forma la educación puede orientarse a una finalidad fundamentalmente política y consecuentemente conformar una categoría de sujeto: el *ciudadano*, u orientarse a la producción económica, resultando de ello un sujeto productivo o trabajador que asimile determinadas competencias o habilidades técnicas. También otros propósitos pueden estar presentes en la enseñanza, como los moralizantes, socializantes, etc. que se involucran con otros fines, pero de manera subsidiaria o complementaria. De manera que parecería que en cada circunstancia histórica de una sociedad determinada, predomina una categoría de propósitos dominante respecto al sujeto que espera conformar. Veamos un ejemplo hispano del siglo XVIII, que por encontrarse distante del período que examinamos, será más esclarecedor de este aspecto. Para ello recurrimos a una de las fuentes más relevantes del período, la «*Novísima Recopilación de las leyes de España*» (N. R.: 1805). Esta recopilación del derecho hispano fue ordenada por Carlos IV (1788-1808) y realizada por el relator de la Cancillería de Granada Juan de la Reguera y Valdelomar, publicada el 15 de julio de 1805. Dividida en doce libros, está compuesta por un total de 340 títulos y 4.020 leyes. El propósito de la obra era actualizar en un único cuerpo el conjunto de leyes, ordenanzas, pragmáticas, autos acordados y el resto de disposiciones vigentes en tiempos de su publicación. Hasta ese momento, regía la *Nueva Recopilación* (1775) que reunía a su vez, legislaciones hispanas anteriores. La «*Novísima*» incorpora la legislación anterior, depurándola de aquellas disposiciones en desuso, corrigiendo errores e incorporando leyes y disposiciones sancionadas con posterioridad a la publicación de la “Nueva Recopilación”. En este repertorio jurídico, el Tomo IV que contiene los Libros VIII y IX, informa sobre algunos aspectos de la enseñanza de aquellos tiempos. El Libro VIII «*De las ciencias, artes y oficios*», (Título 1º, «*De las escuelas y maestros de Primeras letras, y de educación de niñas*»), enumera las condiciones que deben cumplir los futuros maestros para desempeñar su actividad, y una de las condiciones ineludibles es la posesión y firmeza de sus valores cristianos:

2. - Que para ser examinados y aprobados para maestros de Primeras letras deban preceder las diligencias dispuestas por las

ordenanzas y acuerdos de la Hermandad aprobados por el mi Consejo, especialmente el que se halla inserto en Provisión de 28 de Enero de 1740, que quiero se guarde y cumpla en todo lo que no se oponga á esta mi cédula; debiendo la Hermandad celar, que todos los que entraren en ella sean habidos y tenidos por honrados, de buena vida y costumbres, cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta; con apercibimiento que á los maestros, que faltaren y contravinieren á esto, se les castigará severamente». (...). 6. - Que todos los maestros que hayan de ser examinados en este Arte, sepan la doctrina cristiana, conforme lo dispone el Santo Concilio. (aut. 34. tit. 7. lib. 1. R.). (Ibíd. T. IV. Ley I. Tít. I. Libro VIII: 2).

Como vemos, la Corona establecía como condición indispensable de los maestros, la de *buenos cristianos*, y se refuerza aún más cuando describe la finalidad predominante que, grosso modo, persigue esta educación. La Ley que sigue es más explícita aún, cuando trata los «*Requisitos para el ejercicio del magisterio de Primeras letras*»:

Para que se consiga el fin propuesto, á lo que contribuye mucho la elección de libros en que los niños empiezan á leer, que habiendo sido hasta aquí de fabulas frías, historias mal formadas, ó devociones indiscretas, sin language puro ni máximas sólidas, con las que se deprava el gusto de los mismos niños, y se acostumbran á locuciones impropias, á credulidades nocivas, y á muchos vicios transcendentales á toda la vida, especialmente en los que no adelantan ó mejoran su educación con otros estudios; mando, que en las escuelas se enseñe, además del pequeño y fundamental catecismo que señale el Ordinario de la diócesis, por el Compendio histórico de la Religion de Pinton, el Catecismo histórico de Fleuri, y algun compendio de la historia de la Nacion que señalen respectivamente los Corregidores de las cabezas de partido con acuerdo ó dictamen de personas instruidas, y con atencion á las obras de esta última especie de que fácilmente se puedan surtir las escuelas del mismo partido; en que se interesará la curiosidad de los niños, y no recibirán el fastidio é ideas que causan en la tierna edad otros géneros de obras. (Ibíd. T. IV. Ley II. Tít. I. Libro VIII; 3).

De los textos transcritos podemos concebir el tipo de sujeto que el proceso de enseñanza espera conformar y este no es otro que el cristiano-piadoso, aunque ello no implique descuidar otros fines como la adquisición del “*lenguaje puro*”, el cuidado de las lecturas para alejar “*muchos vicios transcendentales*” y el conocimiento histórico que reafirme el espíritu nacional. En síntesis, finalidad pastoral primordial complementada con propósitos morales y políticos. Sin embargo, nada hallamos en esta educación que persiga una finalidad económica. En cambio, si examinamos algunos escritos de un contexto más cercano e *ilustrado*, el propósito de la educación se encuentra más concentrado en lo productivo, como lo han destacado algunos historiadores de las ideas. La recepción de la filosofía ilustrada y la adopción de algunos principios fisiocráticos en el Río de la Plata, han sido estudiados por Romero (1946, 40-62) y Terán (2009, 13-24). Un buen ejemplo del espíritu ilustrado es Manuel Belgrano. La preocupación por estimular la producción es específica en algunos de sus escritos de los cuales el más representativo es “*Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor*” (Gagliano, 2011). Es el espíritu de los fisiócratas inspira a Belgrano, pero en última instancia las potencialidades de las ramas de producción (agricultura – industria - comercio) llevan a un único centro - el trabajo - y de ésta actividad, todo depende:

Fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio son los tres importantes objetos que deben ocupar la atención y cuidado de VV.SS. Nadie duda que un Estado que posea con la mayor perfección el verdadero cultivo de su terreno, en el que las artes se hallan en manos de hombres industriosos con principios, y en el que el comercio se haga con frutos y géneros suyos, es el verdadero país de la felicidad pues en él se encontrará la verdadera riqueza, será bien poblado y tendrá los medios de subsistencia y aun otros que la servirán de pura comodidad (Ibíd., 45).

Pero Belgrano es mucho más explícito cuando describe el estado de la educación poco más de un mes previo a la Revolución, reafirmando su fe en el trabajo como el propósito fundamental que debe seguir la educación:

El cuadro es horroroso, y aunque su asunto es cierto, es positivo, su colorido no está todavía con la energía que se desea, para que no haya uno que deje de convencerse de la necesidad

en que estamos de los más principales establecimientos de educación. ¿Cómo, cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya copia de ciudadanos honrados, que las virtudes ahuyenten a los vicios, y que el gobierno reciba el fruto de sus cuidados, si no hay enseñanza, y si la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores y más grandes aumentos? Hubo un tiempo de desgracia para la humanidad en que se creía que debía mantenerse al pueblo en la ignorancia, y por consiguiente en la pobreza, para conservarlo en el mayor grado de sujeción; pero esa máxima injuriosa al género humano se proscribió como una producción de la barbarie más cruel, y nuestra sabia legislación jamás, jamás la conoció” [Correo del Comercio. Publicado el 17 de marzo de 1810] (Ibíd., 77).

El estudio de la determinación de los fines que la educación persigue en el período señalado, fue abordado por algunos autores en la República Argentina. En particular merece mención una obra de lectura ineludible que va en derechura sobre este punto dedicando el segundo capítulo a “*Economía y Educación*”. Nos referimos a la obra de Juan C. Tedesco (Tedesco, 1986) que si bien examina un período más amplio que el nuestro, buena parte es coincidente. La coincidencia se manifiesta temporalmente respecto al inicio del período demarcado, y también en lo institucional, ya que ambos márgenes del Plata asisten a la conformación de un sistema educativo institucional-estatal en tiempos cercanos. Argentina a comienzos de la década del 80 y Uruguay, a fines de la década del 70, estructuran sistemas educacionales, acontecimientos equiparables aunque en contextos políticos diferentes. En esta obra, Tedesco propone su hipótesis que: “*consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron - cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder - en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas*” (Ibíd., 37-38) [La negrilla es nuestra].

La afirmación de la prevalencia de los fines políticos, a juicio de Tedesco, fue

consolidada por la intelectualidad unitaria en tiempos del rosismo (Ibíd., 25-35) y una vez conformada sobrevive después de Caseros perviviendo con la generación del 80. La hipótesis de este autor operó de estímulo para confrontarla con la realidad uruguaya y también evaluar el grado de intensidad que tuvieron los principales objetivos educativos examinados por Tedesco (políticos – económicos) durante el período propuesto, pero, en esta ocasión, en la otra margen del Plata.

El contexto de la modernización: población y producción

En el siglo XIX, la década del 70 señala en Uruguay el inicio de un período de profundos cambios. Al conjunto de transformaciones de esta década, la historiografía las ha calificado como primer proceso *modernizador*. La culminación de este primer impulso modernizador se mantiene en debate, algunos autores consideran que esta modernización no concluye con el ciclo militarista (1876-1886) sino que prosigue con las reformas del período batllista de las primeras décadas del siglo XX. Entre los partidarios de esta opinión podemos citar a entre otros a Casal, J. M.-Vásquez Franco, G. (1992, 123 y ss.); Delio (2007); Yaffé (2001)

Los cambios modernizadores se manifiestan en todos los aspectos, en lo económico por una orientación de carácter capitalista incipiente, en lo político la irrupción del militarismo (1876-86), en lo ideológico con el inicio de la secularización. “*La secularización de las mentalidades, las costumbres, las instituciones y la educación, uno de los síntomas culturales más precisos de la modernización, también ocurrió temprano en el Uruguay*” (Barrán, 1988, 5). En materia filosófica, la modernización es coincidente con la irrupción y predominio del positivismo. En este contexto surge el primer sistema de enseñanza primaria público bajo la dirección de José P. Varela, sistema que también puede ser concebido como parte del proceso modernizador y una expresión del positivismo de época. Las transformaciones económicas son múltiples, la instalación de nuevas prácticas productivas *modernas* modifican la *estancia*, -la unidad productiva tradicional- incorporando a su estructura nuevas técnicas (alambramiento, ganado de establo, lanares de raza, etc.), la convierten en un centro de inversión capitalista y reubican a la economía nacional en su rol monoprodutivo. El “*país fue sacado de los patrones tradicionales y colocado firmemente en la órbita del capitalismo liderado por Gran Bretaña*” (Méndez Vives, 1975).

La sociedad se transformó afectando la vida de los diversos sectores que la componen, principalmente el asociado a la vieja estancia, ya que implicaba vín-

culos sociales extraeconómicos donde la relación patrón-cliente constituía la base de la experiencia política tradicional y la figura del patrono, aparecía asociada a la del caudillo. En este proceso, tuvo papel relevante, uno de los grupos de presión económicos más gravitantes del país, nucleados a partir de 1871 en la Asociación Rural del Uruguay: *“Después de 1870 los ganaderos del Uruguay comenzaron a tomar medidas para mejorar su posición de competencia en el creciente mercado de los centros industriales y comerciales de Europa occidental. Se formaron asociaciones de ganaderos. Se construyeron cercas. Se importaron animales de raza. Se agrandaron los rebaños”* (Johnson, 1961, 73).

No puede desconocerse la injerencia que tuvo dicha corporación en la irrupción del ciclo militarista ni tampoco la filosofía que sustentaba sus propósitos, dos aspectos que anuncian nuevos tiempos:

Cuando Latorre tomó el poder el 10 de marzo de 1876, volvieron a coincidir la política, la economía y la sociedad oriental representada por sus clases altas. Un gobierno fuerte y dictatorial que impusiera el orden y una moneda «sana», era la aspiración de los ricos grupos rurales y urbanos. Se había obtenido. El viejo Uruguayo pastoril estaba moribundo desde la década 1860-1870. Sobrevivió hasta 1875 el Uruguay de doctores y caudillos. (Barrán, 1974, 144).

La mancomunidad del evolucionismo de Darwin y el positivismo spenceriano fueron las directrices filosóficas de la ARU como lo ha demostrado Glick entre otros: *“De hecho la discusión positivista de Darwin fue la segunda discusión. Más tempranamente las ideas de Darwin habían sido debatidas por estancieros o, más precisamente, entre el grupo de ganaderos y otras personas interesadas en los problemas del campo que fundaron la Asociación Rural, en 1871”* (Glick, 1989, 63). Los postulados ruralistas se expresaron en una filosofía de la historia que concebía a la productividad como el indicador más genuino del progreso y el aumento de la productividad en una estructura predominantemente ganadera, involucraba tanto a los habitantes de la nación como a la población pecuaria y es en ese contexto que se inscribe la promoción de la educación popular por parte de las élites nacionales.

Gobernar es poblar

El lema “*gobernar es poblar*” se había difundido promediando el siglo por Juan B. Alberdi en sus “*Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*” de 1852 (Alberdi, 1915) y sería compartido y popularizado por Domingo F. Sarmiento en la República Argentina y por José P. Varela en Uruguay. La valoración del factor poblacional estaba inscripta en un campo de saber bien determinado –la economía política–, asociado a uno de los “instrumentos” de producción, el trabajo. La consideración de la población desde el registro de la economía no pudo eludir expedirse respecto a las pesimistas leyes malthusianas del “*An Essay on the Principle of Population*”. La propuesta de Malthus de 1798 perdurará en el campo de la reflexión económica, como podemos confirmarlo por el ensayo de 1933 de Keynes “*Robert Malthus (1766-1834). El Primer economista de Cambridge*”.

En las *Bases*, Alberdi tuvo que evaluar el alcance y efectos que las leyes malthusianas tenían en las jóvenes repúblicas sudamericanas. En este aspecto, señalaba el carácter primordial que cumple la población en las nuevas naciones, aventando todos los peligros vaticinados por el pastor anglicano. En la 2ª edición de *Las Bases*, Alberdi incorpora el Cap. XXXI - *En América gobernar es poblar*” donde se expide sobre este punto:

La población de todas partes, y esencialmente en América, forma la substancia en torno de la cual se realizan y desenvuelven todos los fenómenos de la economía social. Por ella y para ella todo se agita y realiza en el mundo de los hechos económicos. Principal instrumento de la producción, cede en su beneficio la distribución de la riqueza nacional. La población es el fin y es el medio al mismo tiempo. En este sentido, la ciencia económica, según la palabra de uno de sus grandes órganos, pudiera resumirse entera en la ciencia de la población; por lo menos ella constituye su principio y fin. Esto ha enseñado para todas partes un economista admirador de Malthus, el enemigo de la población en países que la tienen de sobra y en momentos de crisis por resultado de ese exceso. ¿Con cuánta más razón no será aplicable a nuestra América pobre, esclavizada en nombre de la libertad, e inconstituida nada más que por falta de población? Es pues esencialmente económico el fin de la política

constitucional y del gobierno en América. Así, en América gobernar es poblar. Definir de otro modo el gobierno, es desconocer su misión sudamericana. Recibe esta misión el gobierno de la necesidad que representa y domina todas las demás en nuestra América. En lo económico, como en todo lo demás, nuestro derecho debe ser acomodado a las necesidades especiales de Sud América. Si estas necesidades no son las mismas que en Europa han inspirado tal sistema o tal política económica, nuestro derecho debe seguir la voz de nuestra necesidad, y no el dictado que es expresión de necesidades diferentes o contrarias... Por ejemplo, en presencia de la crisis social que sobrevino en Europa a fines del último siglo por falta de equilibrio entre las subsistencias y la población, la política económica protestó por la pluma de Malthus contra el aumento de la población, porque en ello vio el origen cierto o aparente de la crisis; pero aplicar a nuestra América, cuya población constituye precisamente el mejor remedio para el mal europeo temido por Malthus, sería lo mismo que poner a un infante extenuado por falta de alimento bajo el rigor de la dieta pitagórica, por la razón de haberse aconsejado ese tratamiento para un cuerpo enfermo de plétora. Los Estados Unidos tienen la palabra antes que Malthus, con su ejemplo práctico, en materia de población; con su aumento rapidísimo han obrado los milagros de progreso que los hace ser el asombro y la envidia del universo. (Alberdi, Op. Cit., 237-238).

También Sarmiento tenía el mismo optimismo respecto a los peligros del crecimiento poblacional ya que en caso de que estos se presentaran, confiaba en la emigración como mejor remedio para sortearlos:

Las artes manuales son complemento indispensable en la economía interior de los pueblos. La tierra no desarrolla su superficie con los progresos de la población; por lo que las campañas y aun mas las ciudades subministran en cada generación un excedente de brazos que no poseyendo tierra ni capital, necesita adquirir un arte de producir objetos, que cambiados por dinero de medio de vivir y de adquirir capital. Cuando estos medios artificiales producen solo para vivir se llaman oficios,

cuando producen capital se llaman industrias. Puede llegar una época en que ni aun estos medios sean bastantes para dar ocupación a la población que aumenta indefinidamente, y esto fue lo que indujo a Malthus a considerar como necesario en ciertos países muy avanzados poner trabas al progreso de la población. Teoría tan inhumana venía de un error de óptica, por circunscribir el observador el horizonte a los límites topográficos de un país. El hombre tomado en su acepción general tiene la tierra por morada, y cuando su especie abunda en un punto emigra a otro; y afortunadamente el globo admite todavía el doble de la población que tiene actualmente, para alarmarse por falta de espacio para sus moradores. De aquí proviene que según las situaciones diversas, entra en la política de las nacionales, ya favorecer o no impedir la *emigración* de su excedente de habitantes, y atraer o no poner condiciones a la inmigración que su suelo admite y requiere el desarrollo de la cultura de la tierra que poseen imperfectamente poblada. (Sarmiento, 1856, 78-79).

Los intelectuales rioplatenses tuvieron de la población una mirada antimalthusiana y no dudaron en disentir en este punto, con algunos economistas frecuentados de su tiempo. Un ejemplo de ello lo hallamos en la recepción de las obras de Joseph Garnier. Sus escritos tuvieron difusión en la península hispana a mediados del siglo XIX y fueron recibidos y aceptados en el Río de la Plata en ambas orillas. En tiempos de la *Universidad Vieja*, etapa que extiende desde la inauguración de la institución (1849) hasta la sanción de la Ley Orgánica (1885), poco tiempo después de inaugurada la cátedra de Economía Política, el Dr. Bonifacio Martínez incorporaba los “*Elementos de Economía*”: “Garnier formaba parte del núcleo de discípulos de Say y Ricardo (...) que hacia mediados del siglo XIX, convencidos de la infalibilidad de los principios clásicos, fijaron la economía política en un conjunto de dogmas (...) A esta modalidad estática y ampulosa pertenecía el texto de Garnier que utilizaba Bonifacio Martínez en nuestra aula”(Oddone-Paris, 1963, 221). La obra del economista galo, en el Cap. IV de la Sección II “*Del oficio respectivo de los instrumentos de producción: El Trabajo, La Tierra, El Capital*”, “I. *De la noción del trabajo. – II. De la doctrina de Malthus. - III. Del principio de población*”, examinaba especialmente la teoría de Malthus expidiéndose favorablemente respecto a sus fundamentos generales (Garnier, 1864, 79-93). Sin embargo, las opiniones predominantes en la cátedra, fueron reactivas a la aceptación de estos juicios. En la “*Lección Inaugural*” del curso

de economía política de 1876, cuando el Dr. Carlos M^a De Pena examina las razones de todo atraso económico, social y cultural de la nación, señala la escasa población como causa fundamental:

Nuestra población es escasa, [...] población atrasada, rutinaria en su mayor parte; empírica en todos los detalles de la vida social... Escasez de población denota entre nosotros escasez de medios de trabajo, falta de combinación y de ayuda en todas las tareas sociales, ausencia de impulsos enérgicos y de grandes iniciativas o impotencia y dificultades de todo género para llevarlas a cabo; influencia limitada de la propaganda y limitadísima eficacia de la justicia represiva; carencia de vías de comunicación, difícil circulación de los productos, obstáculos a la expansión del crédito; sin perder de vista que la ignorancia de nuestras poblaciones, la rutina y el empirismo heredados de los abuelos y las continuas guerras civiles... hacen que sea muy débil la acción protectora de los poderes públicos y muy vasta y temible y dañosa, la influencia de los malos gobiernos. La inseguridad es uno de los más grandes obstáculos a nuestro progreso social y económico. En territorios extensos y despoblados, la mejor de las legislaciones represivas se estrella contra la indiferencia ingénita o la incertidumbre y el temor que asaltan a esos pequeños grupos de laboriosos habitantes dispersos, abandonados en la soledad de los campos a la maldad o a la codicia del primer audaz que se levanta o del paisano errante, sin hogar y sin fortuna (De Pena, Mayo 1876).

Considerado uno de los puntos fundamentales del Programa de Economía Política, los estudiantes de jurisprudencia replicaron esta actitud en sus disertaciones de graduación mientras éstas perduran hasta 1902. Veamos algunos ejemplos de antimalthusianismo. Manuel Herrero y Espinoza, primer biógrafo de José P. Varela, desde un encuadre positivista se expresaba de esta forma respecto al factor poblacional:

¿Hay algún medio de dominar ese espíritu de salvajismo?
Si: aumentad la población, cruzad las razas; llamad a los hombres de todos los países más adelantados que los nuestros y entregadles ese suelo que hace cuatrocientos años espera el riego

del sudor humano para dar de sí los óptimos frutos que constituyen la riqueza y el bienestar de las sociedades modernas (...)
Un venerable anciano que mucho ha trabajado por nuestro país, (...) decía: «¡Los Estados del Plata no están poblados!» - He aquí el secreto de la facilidad con que se desarrollan en estos países todos los elementos de riqueza y prosperidad, porque basta poblar para aumentar la producción como por encanto (Herrero y Espinosa, 1882, 8-9).

Una década más tarde, el tema de la población seguía resonando en las aulas universitarias y Miguel Domínguez abordaba el mismo tópico en estos términos: “La población no vive abandonada al acaso, sin leyes que le marquen un derrotero, Como todos los fenómenos económicos, tiene sus principios, sus reglas inmutables establecidas por la mano omnipotente de Dios. El estudio de la población en sus distintos aspectos, (...); es, en una palabra, la materia viviente de la Economía Política” (Domínguez, 1893, 9). También José Cremonesi se expidió claramente en su tesis respecto a la doctrina malthusiana de la población, y la síntesis positivista que realiza, no dejaba lugar a dudas respecto a la discriminación que establece entre lo benéfico y lo errático del malthusianismo:

Esta tesis, fue destinada, (...), a sostener: 1° Que existe en la especie humana la tendencia al aumento, que denunció Malthus; pues los datos de la Estadística, al comprobar que el hombre trata siempre de llegar más allá de los límites que marcan los medios actuales de subsistencia, han puesto de manifiesto la verdad de la primera ley sentada por el autor inglés. 2° Que Malthus sufrió un grave error al formular el segundo principio, pues los medios de subsistencia crecen con mayor rapidez de la que indica la progresión que él tomó; y que ese error es resultado de que olvidaba que la actividad humana tiene un gran poder de producción y está sometida a una tendencia constante al perfeccionamiento; de que ignoraba la ley de la circulación de la materia que da al consumo del alimento su verdadero alcance, y de que no tuvo en cuenta al acción recíproca de la riqueza sobre la población, y de los hombres sobre la prosperidad, desde que el crecimiento en el número de los individuos es condición necesaria e indispensable a veces del desarrollo de las industrias. 3° Que en el siglo actual el problema se presenta mucho

más complejo; que las influencias que sobre la población se hacen sentir son muchas y muy enérgicas; que el medio económico en sus manifestaciones en agricultura, industrias, emigración, impone una dirección determinada a la tendencia de aumento en los hombres; que las circunstancias del estado social también son factores, y que la voluntad del legislador está llamada a obrar sobre la ley natural que Malthus estudió; en una palabra, que la trascendencia del problema, en virtud de sus muchas proyecciones, obliga al estudio de muchos elementos, - estudio que debe hacerse teniendo presente las necesidades locales, las tendencias, naturaleza y costumbres de la comarca, y ayudado eficazmente por los datos de la estadística de ese y otros países. (Cremonesi, 1894, 82-83).

Como señalamos anteriormente, la valoración de la población estuvo presente en la concepción del reformador José P. Varela. En definitiva, el fundamento del binomio de opuestos civilización-barbarie estuvo pautado por esta concepción que anuda dimensión económica y cultural. En la *Legislación Escolar* (1876), Varela advierte respecto a las “amenazas para el porvenir” señalando como una de las más graves, el magro crecimiento poblacional, comparando nuestros índices vegetativos con los de sociedades “desarrolladas” de Europa y Estados Unidos, todo ello mezclado con los desprecios raciales hacia la población latina:

Se sabe, dice Maxime Du Camp» que la Inglaterra duplica su población en 52 años, la Prusia en 54 y que para obtener los mismos resultados la Francia emplea 198 años. A propósito del último censo, el doctor Lagneau leyó en la Academia de Medicina una Memoria que debiera dar que pensar: el censo quinquenal precedente, cerrado en 1866, había establecido que, en un período de 5 años, la población de la Francia habían aumentado de 38 habitantes por cada 10.000, lo que es una proporción muy débil; (...). En cuanto a la causa de esa natalidad inferior, Mr. Lagneau no hesita en atribuirla al sentimiento de previsión egoísta de los padres. Dios bendice las familias numerosas, dice un viejo proverbio, y el viejo proverbio tiene razón. Es el crecimiento de la población, la confianza en el destino, los que han agrandado la fortuna de la Inglaterra y le han permitido colonizar el mundo: son las mismas causas las que

han establecido el poder de la Alemania, y las que sin empobrecerla, le dejan poblar la América, donde hallará tal vez más tarde aliados temibles para la Europa». Ese vicio de la esterilidad voluntaria, agrega, parece esencialmente católico y latino. No tenemos datos con respecto a los demás países latinos, que nos autoricen a confirmar o rebatir esa opinión: sin embargo, el señor don Fernando Garrido afirma que en 64 años, de 1797 a 1861, la España ha tenido un aumento de 50 por ciento de su población. Según eso, la España duplicaría su población en 128 años, o más del doble del tiempo que tardan en obtener el mismo resultado la Alemania y la Inglaterra. Esto confirmaría el juicio de Mr. Du Camp. (...). Con respecto a las repúblicas sudamericanas, y a nuestro país especialmente, carecemos absolutamente de datos, puesto que los que tenemos se refieren a la población total que ha duplicado en menos de quince años, pero sin que sepamos lo que en el aumento de la población corresponde a los inmigrantes y sus descendientes. A estas observaciones hay que agregar otras no menos dignas de llamar la atención con respecto a la impotencia colonizadora y expansiva de los pueblos latinos. La California y los territorios adyacentes permanecieron durante siglos en poder de los españoles y sus descendientes sin realizar el más pequeño progreso; y en menos de treinta años se han transformado bajo el dominio de los anglo-sajones, produciéndose allí el mismo fenómeno que se había producido antes en las costas del Misisipi. No sólo se conquistaban para la civilización territorios conservados hasta entonces en el estado salvaje, sino que el primitivo poblador, francés o español, ha ido desapareciendo paulatinamente ante la invasión civilizadora del colono sajón. El mismo contraste se nota cuando las dos razas obran aisladamente sin que conflicto alguno se produzca. La Francia ha ensayado sin éxito, al menos sin éxito relativo, la colonización de la Argelia: las Repúblicas sudamericanas continúan languideciendo en las antiguas colonias españolas. Entretanto la Inglaterra, en apenas un cuarto de siglo, ha fundado en Australia una colonia que puede rivalizar en progresos con las más ricas y florecientes de las Repúblicas sudamericanas. Parece, pues, que los hechos demostraban de una manera evidente la superioridad de los sajones sobre los la-

tinios como colonizadores. ¿No la habrán demostrado, en la Europa misma, en las aptitudes para el gobierno libre, para el progreso de la civilización? Y su reunimos en un haz común todas esas observaciones de detalle, y de las causas aparentes descendemos a buscar las causas reales, ¿no llegaremos a encontrarnos con motivos de profunda meditación y de motivada alarma para el porvenir de los pueblos latinos, y especialmente de los pueblos hispano-americanos, que, en más o menos grande escala, ha mezclado su sangre con la sangre decrepita de las razas aborígenes? No respondería al objeto que actualmente nos proponemos, ni nos sentimos habilitados para hacerlo con el saber que demandaría, el entrar a profundizar estas cuestiones; basta a nuestros propósitos el indicarlas ligeramente para dejar bosquejado el cuadro que nos habíamos propuesto trazar. (Varela, 1964,160-163).

La idea de que el factor poblacional debe valorarse como uno de los principales elementos de la ecuación productiva, tiene un fuerte arraigo en la intelectualidad uruguaya. El Dr. Federico Acosta y Lara, profesor positivista desde los inicios de la Cátedra de Filosofía del Derecho, expresaba con claridad esta concepción citando los *Principios de Sociología* de Spencer:

El ser humano, mientras es niño, consume forzosamente más de lo que produce, y esto no es una imposición del derecho positivo, sino por las exigencias de la misma naturaleza en previsión de la conservación de la especie. De aquí resulta, que un individuo debe recibir en un período auxilios proporcionalmente a su incapacidad, y en otro posterior debe recibir beneficios según su capacidad (...) El niño necesita un asiduo cuidado; necesita alimento, calor y hasta diversión. - Es exigente no tiene nada que dar. Es preciso que constantemente reciba. - Pero como la facultad de conservarse a si mismo aumenta a medida que el individuo crece y entra en nuevos ciclos de desarrollo, los cuidados no son después de la niñez tan continuos e imprescindibles, si bien no dejan de prestársele en cantidad considerable. - Por fin cuando la edad madura llega, cuando el ser adquiere cierto valor y cierta acción productiva, varía del todo esta conducta. (Acosta y Lara, 1888, 174).

Incluso, cuando Acosta y Lara examina el derecho que a su juicio compete al Estado, para obligar a los padres a que cumplan con la asistencia escolar de sus hijos, no puede despojarse del carácter productivo del niño:

Puede admitirse, pues, que el niño desempeñe algún quehacer industrial, sin perjuicio de recibir los beneficios de la educación. Para llegar a esa conciliación basta con reglamentar el trabajo de los niños, basta con sustraerlos durante algunas horas del día a la labor que están desempeñando y que asistan a la escuela durante ese tiempo que roban al quehacer doméstico o callejero; o bien emplearlos en faenas de tal índole que les dejen libre alguna parte del día para instruirse. Un niño, por ejemplo, puede ocuparse en el fácil comercio de vender diarios, durante las horas más propias para este ejercicio, como son las de la tarde y mañana, y durante el tiempo que le quede disponible entre esas horas, debe frecuentar la escuela de su barrio o sección. (...). En las poblaciones rurales, en los establecimientos de campo, puede aplicarse la misma organización general, con las modificaciones oportunas que imponga el medio de manera que el hijo del agricultor o del ganadero, ayude a su padre en las tareas del campo y también adquiera los beneficios inmediatos y ulteriores de la educación. (Ibíd. 176).

Veamos ahora la visión de los productores respecto al binomio población-educación. Para el sector productor, la educación estaba orientada a unos fines económicos más prácticos, los que pueden sintetizarse en la conquista de condiciones más concretas y tangibles, que redujeran costos, mejoraran la productividad y la competencia. Estos preceptos eran compartidos y promovidos por algunos articulistas de la Revista de la ARU que también eran exponentes representativos del movimiento de la educación popular. Un buen ejemplo de ello lo constituye Emilio Romero, fundador de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) y estrecho colaborador de José P. Varela desde los primeros tiempos de la reforma, miembro de la Dirección General de Instrucción Pública y representante de la SAEP en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires. Respecto a la relación educación-producción, Romero señala que: “las sociedades modernas tienen mayor poder de producción que las sociedades antiguas, porque hay en las sociedades modernas mayor difusión de conocimientos, mayor grado de inteligencia, mayor grado de saber. Todas las fuerzas sociales se dirigen hoy a la rea-

lización de este problema, que entraña el porvenir de la humanidad: producir más, mejor y más barato. Y para la realización de este problema no es la fuerza muscular del hombre que se necesita, es su fuerza intelectual. Si comparamos ahora las sociedades modernas unas con otras, veremos, como una regla constante, que allí donde el pueblo alcanza mayor grado de instrucción y de saber allí es más poderosa su facultad de producción” (Romero, 1874, 478).

Otras figuras de relevancia en la conducción educacional compartían la misma opinión respecto a la función benéfica que la instrucción pública cumpliría en la sociedad. Juan Álvarez y Pérez, español, profesor del Instituto de San Isidro de Madrid, se instala en Montevideo y se integra a la SAEP. Su amistad con el Dr. José M^a Montero y con José P. Varela, facilitan su incorporación en 1876 a la primera Comisión de Instrucción Pública y al año siguiente integra la Dirección General de Instrucción Pública permaneciendo ligado a las actividades educativas de la Reforma, participando en las *Conferencias para Maestros* y fundando “*El Maestro. Periódico Semanal destinado exclusivamente a propender al fomento de la instrucción primaria y a sostener los derechos del profesorado*” que perdura hasta el 3 de diciembre de 1882. Tempranamente en esta publicación, Álvarez y Pérez describía el “*Estado actual de la Instrucción primaria*” de 1875, en estos términos que revelan el impacto económico que depara la educación en la sociedad:

La Instrucción primaria, es sin duda alguna, para aquellos que saben valorar sus grandes beneficios, el más importante ramo de todos los de la Administración de un país, por el ascendiente que tiene no solo en el destino del hombre, considerado como individualidad, sino en la prosperidad y decadencia de las naciones. De modo que, si la Instrucción primaria es buena, tendrá forzosamente que venir a redundar en beneficio del Comercio, la Industria, las Artes y a Agricultura; las que florecerán a su vez y darán al país el bienestar que tanto necesita y anhela; pero si dicha Instrucción es mala, triste porvenir se divisa en lontananza, y nada, nada absolutamente prosperará de todo aquello que tiende al engrandecimiento de la Patria y al desarrollo de la riqueza pública. (Álvarez y Pérez, 1875, 2).

La valoración de la educación como un aspecto de la economía nacional es notoria así como la coincidencia con los juicios que Belgrano había manifestado seis décadas atrás. Pero si observamos desde una perspectiva más cercana al ho-

rizonte socioeconómico, el factor poblacional no sólo despertaba sensaciones positivas, también inspiraba ambigua y paradójicamente otros sentimientos. Es que la población, sin duda trae los beneficios del trabajo pero también encierra peligros que deben mitigarse. La modernización de la producción ganadera, fundamentalmente la extensión de la práctica de alambrear, implicó una gran inversión que debía ser preservada:

La construcción de los alambrados cuesta, es cierto, millones de pesos a los estancieros, pero este gasto ha sido reproductivo: sin las divisiones del campo en potreros, no podía el hacendado separar los ganados por su edad o por su raza, ni podía tener campos especiales para el engorde del destinado a su venta para los mercados. Cambió la ganadería con ese indispensable progreso, de una industria en que solo la práctica y la rutina valían, en una ciencia en que la inteligencia y la teoría tienen gran aplicación. No ha sido esta evolución obra de un año, sino una lucha incesante entre la rutina de antes y el progreso actual, lucha sostenida valientemente en la práctica por estancieros como don Carlos Reyles, y predicada diariamente en las columnas de su periódico, por la benemérita Asociación Rural, verdadero fuerte avanzado de los intereses de la ganadería en el país. (Suárez, 1893, 16).

Las “consecuencias sociales” (Jacob, 1969) de esta modernización generan la expulsión de una masa considerable de habitantes de las viejas estancias en un medio rural poco poblado. Esta población constituye una preocupación de los ganaderos y es notable la concordancia de esta inquietud con las autoridades educativas desde los primeros tiempos de la reforma. Uno de los miembros de la nueva *Comisión de Instrucción Pública* impuesta por Varela al asumir la Dirección de Instrucción Pública el 28 de marzo de 1876, integrada por miembros de la SAEP, (Ardao, 1971, 122), Federico Balparda, será el mejor expositor de la concordancia de los intereses ganaderos y educacionales.

Son expresivas las palabras de Balparda vertidas en la Revista de la ARU, respecto a los peligros que esas pequeñas poblaciones rurales pueden presentar:

“Cada estancia que se cerca representa 10, 15 o 20 individuos o familias que quedan en la miseria, sin otro horizonte que una vida incierta, degradada por el

servilismo del que tiene que implorar la caridad para vivir, y alentando en su corazón odios hacia esos cercos, causa de su terrible estado; que quisieran ver destruidos, y que como única esperanza alientan la risueña perspectiva de una revolución que les permita la destrucción de todos ellos” (Balparda, 1879, 418).

El riesgo latente que esas poblaciones inspiran, reclama una atención especial, sobre todo la de prevenir desbordes futuros violatorios de los derechos de propiedad. Uno de los miembros de la ARU, en 1874, Juan G. Corta, “*señaló el peligro social que significaban las «familias pobres» expulsadas de las estancias por el alambramiento de los campos y la miseria provocada por el desorden interno, y aludió a la necesidad de «alejarse cuando sea posible el socialismo que nos invada»*” (Barrán, 2004, 11).

Como veremos, la educación se presentará como el dispositivo moral que entre otras finalidades deberá garantizar la propiedad. Esta convicción se encontraba muy arraigada en los promotores de la educación popular del Río de la Plata. El mismo Sarmiento había destacado la finalidad de la extensión de la educación como un buen reaseguro de los derechos de propiedad. Para reforzar los efectos benéficos de la instrucción, el sanjuanino recurre a datos del *Anuario de Economía Política* francés de 1847. Allí figuraban las consecuencias de la carestía de trigo, que ponen “*a prueba la moralidad de las poblaciones, bajo el aguijón del hambre*”. De esta forma demostraba que las poblaciones más instruidas tuvieron un comportamiento más tolerante y respetuoso de las propiedades que aquellas que tenían menor instrucción:

Los departamentos del este que tanto sufren con la carestía son precisamente aquellos en que la educación popular está más difundida. Ved aquí el lugar que ocupan bajo este punto de vista, y el número de jóvenes de la edad de veinte años, que sobre mil, han frecuentado las escuelas, y saben por lo menos leer: En el Bajo Rin, de cada mil saben leer 885. - Meuse 934. Vosges 918. Doubs 919. Jura 906, Alto Rin 896. Meurthe 803. Mosella 839. Alta Saona 869. **En estos departamentos que soportan con tanta calma y resignación las privaciones y los sufrimientos que impone la carestía, la instrucción primaria, de cuyo beneficio participa la casi totalidad de la población, ha desenvuelto desde temprano la inteligencia de los habitantes. Ella les ha enseñado a respetar la propiedad**

ajena, aun bajo el aguijón del hambre. Los habitantes comprenden fácilmente que el mejor medio de asegurar la provisión de los mercados es inspirar seguridad a los tenedores de los artículos de consumo, y que el menor desorden produciría un efecto diametralmente opuesto al que querían obtener» (Sarmiento, Op. Cit.: 34) [La negrilla es nuestra].

Economía y Escuela Rural

Veamos ahora algunos acontecimientos que nos permiten reconocer los vínculos de la matriz productiva nacional - predominantemente pecuaria -, con las formas que adopta la educación rural uruguaya. Estos vínculos serán duraderos y se extienden a lo largo del período tratado con un perfil propio que los distingue del desarrollo educativo urbano.

Los miembros de la ARU, desde sus inicios tuvieron clara conciencia del modelo de enseñanza que mejor armonizara con su actividad. Una vez iniciado el militarismo, las condiciones eran más propicias para que algunos de los anhelos de la corporación *rural* se pudieran concretar y de éstos, la escuela tenía un lugar de privilegio. El fundador de la corporación, - Domingo Ordoñana -, señalaba que la “*Asociación Rural venía hace años preocupándose de la conveniencia de una Granja para prácticas y enseñanzas agrícolas y el Gobierno del coronel Latorre ha resuelto aquella preocupación con el decreto de su preferencia*” (Ordoñana, 1877: 146-149). Es que Latorre, había instituido bajo la dirección de Agustín de Castro, una *Comisión de Agricultura* de la Junta Económico Administrativa de Montevideo, la cual estaría encargada de implementar la “Granja” mencionada.

Los fines del proyecto eran ambiciosos y Ordoñana expone sus propósitos:

“La Granja-escuela experimental que es la necesidad a que hay que responder hoy, debe abrazar mas esferas que las que se asignan a los modelos, porque es de esa granja de la que deben salir los peritos agrónomos y los capataces de explotación tan inútilmente buscados entre nosotros,(...). (Ibíd., 147). Las experiencias de la “Granja” tenían propósitos productivos de una racionalidad moderna y radical:

“sacar de la tierra la mayor cantidad de alimentos en relación al costo, sacar de la tierra alimentos al menor costo posible, sacar el mejor partido posible del trabajo personal” (Ibíd., 148).

Al mismo tiempo, las autoridades de la educación fueron muy receptivas de los proyectos de la ARU. En el seno de la Dirección General de Instrucción Pública, uno de sus miembros, Federico Balparda, había presentado un “*luminoso informe sobre enseñanza agrícola rudimentaria en las escuelas municipales*” que es recibido por los productores con gran optimismo (Balparda, Op. Cit. 116). El informe de Balparda manifiesta una sólida cooperación de fines y propósitos entre las autoridades de la educación y los problemas de la corporación rural. Así Balparda, describe la situación económica del país el año inaugural de la reforma vareliana:

Pasamos por una época de crisis económica y financiera debido a múltiples causas, crisis que será larga y penosa si además de una buena administración financiera, no se ponen todos los medios conducentes a fomentar la agricultura y ganadería. Nuestros ganados han disminuido a punto de verse reducidos, según autoridades competentes, a la mitad o dos terceras partes, relativamente de los que eran en 1873. La población rural en su multiplicación va subdividiendo la propiedad territorial. Nuestras continuas luchas han obstado al desarrollo de la Agricultura, a que hubieran venido a parar muchos ganaderos que se ven reducidos a un pequeño pedazo de tierra insuficiente a nuestro sistema de ganadería; y es preciso que nos apresuremos a venir en ayuda de esa gran parte de la población que tiene que cambiar el lazo por el arado. (Ibíd., 117).

Pero a continuación, Balparda señala con claridad las competencias específicas que la educación debe cumplir en relación directa con la problemática económica descrita:

No es de nuestra incumbencia el indicar los medios inmediatos que deba emplearse para contrarrestar ese mal; mas nuestra misión educacionista, sino inmediatamente, en breve podría dar sus resultados, modificando por la enseñanza las costumbres y tendencias de esa gran parte de pueblo pastoril primitivo, solo acostumbrado a las prácticas del cuidado de ganados salvajes, para ir a la verdadera agricultura que consiste en domesticar esos mismos animales, mejorar sus razas duplicando y aun triplicando su valor; haciendo valer sus fuerzas para el mejor cultivo de tierras, sus productos para diferentes indus-

trias y prepararlos para la exportación; hoy sobre todo en que el *Frigorifique* ha venido a resolver el problema de la exportación de carnes para Europa, las cuales conviene sean de animales domesticados. (Ídem.).

Por esas razones, desde los primeros tiempos de la reforma se examina la forma en que debe instrumentarse la instrucción del medio rural. Durante el Primer Congreso de Inspectores realizado en la Villa del Durazno en agosto de 1878, se discute largamente la implementación de “*escuelas volantes*” de campaña. Algunos asistentes proponen programas diferenciados para la población rural distinguiendo las escuelas agrícolas de las ganaderas. En esa ocasión, el Inspector departamental de San José, Juan Becerro de Bengoa “Hizo uso de la palabra, y después de largas consideraciones, concluyó pidiendo la supresión de varias asignaturas y que solo se enseñe en las Escuelas Rurales de las Chacras, *Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética y Agricultura*, y en las de las Estancias, esas mismas asignaturas, con excepción de la Agricultura, agregándole la Zootecnia y la Tarcidernia” [sic.] (Varela, 1877, 848), lo que implicaba un programa diferencial para las escuelas rurales. Sin embargo esta opinión encontró la resistencia que privilegiaba la finalidad política de la escuela, la formación ciudadana, aunque admitía incorporar la enseñanza de la agricultura. El Inspector Morelli, señala: “Que debía tenerse presente que existían dos clases de Escuelas Rurales: las de las Chacras y las de las Estancias. Habló sobre la conveniencia de enseñar la Agricultura y la Zootecnia y concluyó pidiendo que por ahora solo se enseñase a *leer, escribir y contar*; y más adelante *los deberes y derechos del ciudadano*, esto para las Escuelas de las Estancias, y para las de las Chacras todas las asignaturas del programa vigente y nociones de Agricultura” (Ídem.). De manera que aunque los programas radicalmente diferenciados no fueron aceptados en esta oportunidad, se adoptaron resoluciones orientadas a una mejor adecuación de la escuela rural al medio:

El señor Inspector Nacional- Sintetizando todo lo dicho, manifestó que a su juicio se había llegado a la siguiente conclusión: El Cuerpo de Inspectores considera que no es necesario modificar el Programa para que responda cumplidamente a las exigencias de las Escuelas Rurales; pero que las *lecciones sobre objetos* deben extenderse principalmente dando conocimientos sobre agricultura en los distritos agrícolas, y sobre ganadería en los distritos ganaderos. Para ese objeto sería de suma conveniencia que en los textos de lectura que hayan se servir a

las Escuelas Rurales de los distritos agrícolas se trate a menudo de cuestiones relativas a la Agricultura y en los de aquellos que sirvan a las Escuelas que funciones en los distritos ganaderos de cuestiones de ganadería. (Ibíd., 850).

Meses después, el informe del Inspector departamental de Montevideo, Juan Manuel de Vedia, daba cuenta del inicio de actividades de una *Escuela Agrícola* en la Villa del Cerro promovida por Lucio Rodríguez y Federico Balparda. La instalación de la escuela contó con el apoyo económico de las fuerzas vivas de la zona y era una experiencia que se pretende extender por los resultados obtenidos. Como demostración del éxito, señalaba que:

En breve podremos apreciar los productos del año, pues aunque la estación era ya algo avanzada cuando se hicieron las siembras, podemos asegurar, que la cosecha será abundante” (Ibíd., 595). Esta experiencia se adopta como modelo y afirma la “*conveniencia de que las escuelas rurales tengan una área de terreno anexa, destinada al cultivo y a proporcionar a los maestros una útil y agradable ocupación fuera de las horas que les demande la Escuela, a la vez que a ofrecerles ocasión de dar a los niños algunos conocimientos sobre plantas, formando el gusto y el amor al trabajo y a la naturaleza; nos hemos preocupado de que las casas que en lo sucesivo se arrendarán en la campaña, tuvieran esas ventajas,* (Ídem.)

La experiencia no tardaría en generalizarse ya que al poco tiempo, las autoridades educativas establecieron la práctica agrícola para las escuelas rurales y encargaron directamente a la Asociación Rural del Uruguay para este cometido. La circular de Jacobo A. Varela del 25 de junio de 1881 comunicaba: “*la Dirección General de Instrucción Pública ha dispuesto que para la fundación de clases de práctica agrícola anexas a las escuelas rurales, los señores Inspectores Departamentales se entiendan directamente con la Asociación Rural del Uruguay”* (Araújo, 1898, 41). Poco tiempo después las mismas autoridades encomendaban a los Inspectores la elaboración de un programa especial para las escuelas rurales (Ibíd., 63).

Debemos tener presente que la ARU tenía su propio juicio respecto a la educación rural que se imparte y muchas voces de la corporación demandan una en-

señanza más práctica y menos teórica. En el *Congreso Agrícola Ganadero* realizado en 1895, Daniel Muñoz manifestaba:

“«En la Campaña es necesario reducir la instrucción a lo más elemental [...]. A mi entender, los programas de enseñanza adoptados por nuestras escuelas rurales pecan de sobrada extensión y lo peor es que se da en ellos mayor amplitud a materias superfluas...»” (Barrán, 1972, 45).

Sin duda antes de culminar el siglo XIX, las autoridades educativas no están satisfechas con la extensión de la instrucción rural.

El Inspector Becerro de Bengoa, el hombre que vimos actuar en el Congreso de Inspectores de 1878, persevera en su preocupación por dar solución a la enseñanza rural y propone en 1899 su proyecto de «*ciclo escolar*» (Becerra de Bengoa, 1899). El proyecto del *ciclo* abarcaba quince años y consistía en “movilizar” o trasladar las escuelas rurales, después de permanecer tres años a otra localidad distrital, en cinco oportunidades, para volver nuevamente a iniciar el ciclo en el lugar de inicio. El sistema propuesto tenía varias ventajas, entre las destacadas figuran, el bajo costo y el mayor número de niños escolarizados en distritos de baja densidad. El proyecto fue concebido para alcanzar la adecuación de la escolarización con la producción especialmente ganadera. Al respecto distingue el formato de la escuela rural vinculada a la estancia, de la escuela inserta en medios agrícolas: “*Mis teorías no tienen lugar o no son aplicables en los distritos agrícolas; en estos, la densidad de la población permite el sostenimiento permanente de la escuela, no hay razón ninguna que autorice por consiguiente su traslado*”. En cambio, cuando predomina la ganadería, “*La escuela no debe vincularse al terruño, (...) me refería a la escuela de los distritos ganaderos, para los cuales he ideado el «ciclo escolar»*” (Ibíd., 12-13).

Hacia los albores del siglo XX, el Inspector Nacional Dr. Abel J. Pérez, figura gravitante de la política educacional primaria durante casi dos décadas, fundamentaba la función de la educación rural con una visión más articulada y compleja, pero sin abandonar el propósito productivo. Al poco tiempo de asumir su cargo, Pérez pregonaba la función de la educación rural y el sitio de privilegio que tendría en el desarrollo nacional. En su opinión, en los albores del siglo XX:

La hora de la reacción benéfica ha sonado ya, y hoy puede considerarse como una verdad indiscutible que la Escuela rural

debe ser la privilegiada de las Autoridades escolares, que los maestros que la dirijan deben ser elementos tomados de las filas de los sobresalientes; que sus mobiliarios deben ser iguales a los de la Capital; y que los locales en que funcionen deben ser amplios, higiénicos, iluminados y deben tener en lo posible las condiciones estéticas exigidas para la Escuela en general; y que despierte en sus alumnos la idea de arte y una corriente de amor a su recinto, imágenes tutelares de la Escuela y de la infancia que a ella concurre”. [La escuela Rural] “ampara eficazmente con su acción nuestra noble y laboriosa clase productora, coadyuvando su labor en la forma más fecunda y decisiva, pues mientras ésta al formar su fortuna privada aumenta la fortuna pública, aquella educa y prepara sus hijos, habilitándolos para que puedan ser útiles sucesores, asegurando la continuación de esa labor regeneradora, que es el factor más eficaz de nuestros adelantos y de nuestras transformaciones sociológicas, progresivas y elevadas. (Pérez, 1901, 11).

Los propósitos del Inspector Nacional Dr. Pérez, se encontraban en consonancia con las preocupaciones políticas de varios representantes. En el año 1902 el diputado por Minas, Dr. Alfredo Vidal y Fuentes, presentaba un proyecto de ley que la Comisión de Legislación valora positivamente y que convocaba un concurso para seleccionar el texto que comprendería los variados tópicos relativos a la ganadería y que tendría carácter obligatorio para las escuelas rurales. El proyecto de Vidal y Fuentes es uno entre otros y los vínculos estrechos entre los conocimientos a impartir en las escuelas rurales y la producción ganadera nacional, son transparentes. Respecto a la fundamentación del proyecto, su autor señalaba:

Con motivo de la presentación, en estos últimos días, a la H. Cámara, de algunos proyectos de ley que se relacionan con el desarrollo de nuestra industria ganadera, se me ocurrió presentar este modesto proyecto que se acaba de leer. He oído con muchísima atención los discursos pronunciados por los señores Serrato, Smith, Ros y otros distinguidos colegas,... (...). A mí me parece que en la escuela primaria es donde deben adquirirse estos conocimientos rudimentarios sobre las distintas razas; y como en nuestro país no existe todavía un libro manual de fácil comprensión, que esté al alcance de los alumnos de las escue-

las rurales, en donde estén contenidos todos esos conocimientos sobre las razas a que me he referido, conocimientos que pueden hacer aprender a estos alumnos cuáles son las cualidades exteriores de las distintas razas que las caracterizan, cuáles son las ventajas que pueden tener éstas, en unos casos apropiándolos, por ejemplo, a la industria de la lechería o de la mantequería, en otros casos apropiando estas razas para la venta de carne congelada. En fin: creo que no existiendo un libro donde estén contenidos todos estos conocimientos y donde estén también consignados los diferentes sistemas de educación que se siguen en otros países ganaderos que están mucho más adelantados que nosotros, es necesario que tratemos de buscar, por medio de un concurso, según yo propongo en mi proyecto de ley, alguna persona que con conocimientos suficientes, presente, ante un tribunal también preparado, un libro donde esos conocimientos estén perfectamente consignados y arreglados. Así, en pocos años, es muy seguro que se transformarán los habitantes de nuestra campaña, en el sentido de que aprenderán a conocer bien cuáles son las mejores razas y cuáles son las ventajas que presentan. (Cámara de Representantes, 1902, 603).

El proyecto de Vidal y Fuentes declaraba *“obligatoria en las escuelas rurales de la república la enseñanza de conocimientos que se relacione con el estudio de las diferentes razas de los ganados vacuno, lanar y caballar”* y otorgaba, en su artículo 3 *“un premio de 1.000 pesos oro al autor de la obra que resulte aceptada, pasando ésta a ser propiedad del estado. Si a juicio del jurado hubiera entre las presentadas, otra obra que mereciera un segundo premio, se le adjudicarán a su autor 300 pesos oro”* (Ídem.). Además, el texto premiado tendría carácter oficial y antes de *“un año de aprobada la presente ley, todas las escuelas rurales de la república deben estar munidas del libro de texto adoptado”* (Ídem.).

En febrero del año siguiente, el Inspector de escuelas del Departamento de Maldonado, Antonio Camacho, presentaba al Inspector Nacional su proyecto de creación de la *“Escuela Elemental Práctica de Agricultura y Zootecnia”*. El proyecto detallaba los objetivos: educar al mayor número de jóvenes rurales para *“iniciarlos en las prácticas del trabajo agrícola y zootécnico, fuente de la riqueza nacional; disciplinar su voluntad dirigiéndola en el sentido de hacer de ellos factores positivos de producción; darles prácticamente los conocimientos más in-*

dispensables de las industrias derivadas inmediatamente de los productos de la tierra y preparar auxiliares prácticos a la ganadería extensiva, abriendo fuentes de trabajo a las clases necesitadas en el ejercicio de la ganadería intensiva” (Camacho, 1903, 210-211).

La naturaleza de los fines específicos del proyecto, sin duda de carácter económico eran acompañados para reforzarlos, con considerandos también de inequívocos propósitos productivos:

Cada día estoy más convencido de la necesidad que existe de crear esas escuelas. Si ellas se limitaran a la enseñanza práctica de los cultivos de forrajes, y a la disciplina de la voluntad de los escolares, aun así las escuelas de trabajo llenarían una función económica de gran importancia. La ganadería extensiva pierde anualmente gran número de cabezas de ganado por falta de pastos naturales en algunas épocas del año, debido a las sequías periódicas que sufre el país o a la imprevisión del hacendado. Esa es riqueza que se pierde sin provecho de nadie; y esa riqueza que se pierde, puede muy bien constituir la fortuna de las clases desheredadas. ¿Y cómo? Iniciando a las generaciones nuevas en las prácticas de la ganadería extensiva, tal cual se hace en los Estados Unidos y en otros países. (Ídem.).

Pero junto a las consideraciones económicas, Camacho también, al igual que Sarmiento, veía en la educación rural la mejor herramienta para transformar al *proletariado rural* en hombres útiles y respetuosos de la propiedad:

Nuestro proletariado rural, educado en el trabajo, encontrará ocupación en los actuales centros ganaderos, con solo saber abordar el cultivo de forrajes artificiales. Si este proletariado, que aumenta cada año en proporciones asombrosas, no encuentra asilo fácil entre la población ganadera, es porque, lejos de servir de auxiliar a la industria pecuaria, es en general una amenaza constante para el derecho de propiedad. Ya que es difícil inclinar en ese sentido la voluntad de los padres, fuerza es que conspiramos en favor de las generaciones nuevas, cuyos horizontes se presentan oscuros si los hombres dirigentes de la marcha de la sociedad no hacen algo en su favor. (Ídem.).

La funcionalidad económica del proyecto de Camacho estaba dirigida evidentemente a potenciar la producción ganadera con el rubro agrícola complementario, el forrajero. La propuesta de Camacho fue bien recibida por las autoridades y el Inspector Pérez objeta solamente aspectos de naturaleza presupuestal, radicados en los bajos salarios que establece el proyecto para la autoridades de la Escuela Propuesta, lo que constituye la mayor dificultad para atraer a maestros interesados.

Durante el mismo año y consecuente con las ideas formuladas anteriormente, el Inspector Nacional Dr. Pérez, reclama una educación más práctica que involucre a la mujer rural, propugnando la instalación de escuelas domésticas y agrícolas elementales. Estas escuelas darían *“nociones de avicultura, apicultura, horticultura, floricultora, lechería, quesería, etc., predominando naturalmente la enseñanza práctica sobre la teórica. Dentro de lo elemental de su programa estos cursos pueden ser muy breves, y las alumnas que de estas escuelas salen con un certificado de competencia, pueden recoger de inmediato los beneficios de su instrucción, ya sea trabajando por cuenta propia en industrias modestamente explotadas, que requieren poquísimos capital, ya colocándose bajo la dirección ajena en un establecimiento de índole apropiada á sus facultades y aptitudes”* (Pérez, 1901, 237).

Pero para que los fines de la escuela rural pudieran materializarse, era necesario mejorar los conocimientos profesionales del magisterio nacional. De manera que el 22 de diciembre de 1904, la Dirección General de Instrucción Pública aprueba las *“recomendaciones”* de Alfredo Ramos Montero, Profesor de Agricultura de los Institutos Normales y Director del Campo Experimental. Estas recomendaciones tenían dos propósitos, uno estaba dirigido a reforzar el vínculo de *“los maestros rurales que enseñan agricultura práctica con la Dirección del Campo Experimental”* y otro era el de *“extender la enseñanza práctica que se da en dicho campo a los maestros nacionales y a los normalistas recibidos en años anteriores”*. Para alcanzar estos fines, el Campo Experimental respondería a las consultas que los maestros rurales realizaran así como dar consejos técnicos para un mejor desempeño de la actividad. También enviaría *“semillas y demás materiales agrícolas, en una forma modesta pero suficiente para la enseñanza”*, que provendrían de *“la casa de horticultura de don Domingo Basso a los más bajos precios”* y del propio Campo Experimental (Dirección General de Instrucción Pública, 1906, 66-68).

La pretensión por mejorar y ampliar los conocimientos involucrados con las actividades agropecuarias fue permanente en las autoridades educativas y sin duda

una de las instancias naturales para manifestarlas, fueron los Congresos de Inspectores. Así, uno de los temas del 4º Congreso de Inspectores de 1907, abordaba la forma de hacer más práctica y útil la enseñanza de la agricultura y ganadería en las escuelas rurales. Si bien las autoridades entienden que lo mejor sería “*pensar en la fundación de un número de escuelas agrícolas donde puedan recibir instrucción apropiada el crecido número de hijos de agricultores del país*”, ello es irrealizable por las restricciones presupuestales. Por eso se trata de orientar la enseñanza rural a “inducir” al “*agricultor a que emplee nuevos métodos de cultivo, a ensayar la labor intensiva, a aprovechar abonos económicos, etc., reglas todas encaminadas a producir más en menos tierras*” (Dirección General de Instrucción Pública, 1907, 347-348). Como vemos, los propósitos educativos están fundados en consideraciones económicas. Además, el alcance pretendido por la adquisición de conocimientos nuevos en materia agrícola, está destinado a incidir en “*padres y hermanos*” de los escolares lo que permite amplificar sus efectos. Es notorio el carácter experimental y observacional de la propuesta educativa. Cada escuela rural tendría un predio de 3 hectáreas dividido en tres partes iguales, en dos de las cuales “*se trabaja la tierra en un todo de acuerdo con procedimientos más modernos aconsejados para esta industria. La mitad de esta superficie se abona, y la otra no*”, de esta forma los resultados reforzarían los conocimientos aplicados (Ídem.).

Las finalidades económicas de la escuela rural son persistentes tanto en las acciones emprendidas por la Dirección General de Instrucción Pública como por las autoridades del gobierno nacional. En junio de 1915, el Ministerio de Instrucción Pública adoptaba una resolución que autorizaba una serie de cursos de “*industrias rurales*” en escuelas de los departamentos de Colonia, San José y Canelones (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1921, 477-479). Para el dictado de los cursos fueron designadas las maestras María Espínola, Nilda Castellucci y Ana Armand Ugón. Los cursos tenían la estructura de conferencias sobre “*avicultura, horticultura y lechería*” y estarían dirigidos a los “*Directores de las Escuelas rurales que indicará la Inspección Nacional de Instrucción primaria*” (Ídem.). El conocimiento adquirido por los directores escolares será impartido a los alumnos durante “*el resto del año en la forma más práctica posible*” (Ídem.).

Para concluir, examinemos una fuente que tiene la virtud de ser una suerte de balance de la extendida actuación de casi dos décadas del Inspector Nacional Dr. Pérez. Nos referimos a la “*Defensa*” (Pérez, 1918) que publica con carácter reivindicativo de su actuación y en respuesta a las acusaciones recibidas en ocasión de discutirse en Cámara, el proyecto de ley de los senadores Francisco Simón

(Durazno) y Ricardo Areco (Salto) que transformaría la Dirección General de Instrucción Pública en Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (41ª Sesión Ordinaria del 14/6/1918). En esta retrospectiva, Pérez expone su visión de la educación rural y el objetivo que ésta debe cumplir. Al respecto afirmaba:

Una de mis más profundas preocupaciones, de las más hondas y trascendentales que compartieron en gran parte mis ilustres colegas, fue la de la enseñanza rural, (...) que reclamaba, en mi concepto al menos, una reforma realmente revolucionaria. En efecto, nuestra campaña guarda las fuentes inagotables de nuestra vida, que fecundizan nuestros ríos en llanuras maravillosamente fértiles que alimentan nuestra riqueza ganadera, ofrece campos risueños a la agricultura, que comparte con aquella las actividades de nuestros distritos rurales, y abren un campo de acción a las legítimas expectativas de los que buscan en ellas los elementos de su prosperidad, que ya personal o colectiva, es siempre la prosperidad del país. Esas causas y esos propósitos deben determinar, en mi sentir, el carácter de la escuelas que funcionen en esos distritos, y que debe ser acentuadamente profesional, desde que su objeto primero y fundamental será preparar elementos aptos para las evoluciones progresivas de nuestra vida rural, orientada lógicamente hacia un aprovechamiento industrial de sus riquezas o productos, sometidos necesariamente a transformaciones más complejas, cuanto más se avanza, a exigencias más complicadas y difíciles a medida que las actividades se diversifican, se entrelazan, se dificultan, se complican. Formular un programa para las escuelas rurales, que tradujera estos propósitos y condensara estas aspiraciones, fue un anhelo constante que creí cristalizar, cuando obtuve la precaria autorización administrativa para los fugaces, aunque fecundísimos cursos normales agrícolas que se dieron en Canelones, San José y Colonia, llevando su beneficio a varias escuelas de esos departamentos, donde triunfaron, no obstante haberse desarrollado en plazos angustiosos y con recursos irrisorios en fuerzas de ser exiguos. (Ibíd., 28-29).

Como puede verse, en las aspiraciones del Inspector Nacional, la enseñanza

primaria rural estaba orientada principalmente por aspiraciones de carácter económico, constituyéndose la escuela rural en el ámbito propedéutico para el desarrollo industrial nacional (Ibíd. , 26). Pero estas ideas se refuerzan en la conclusión del texto mencionado: “*He tratado por todos los medios a mi alcance, de difundir en nuestros distritos rurales una enseñanza de lineamientos industriales y de finalidades prácticas, que transformara los habitantes de nuestras zonas campesinas, haciéndolos elementos de labor metódica y constante y factores económicos de una riqueza nacional que está latente, esperando la señal para desbordarse en una vena inagotable de prosperidad fecunda y regeneradora*”(Ibíd., 37).

En síntesis, de lo expuesto podemos concluir que la educación rural uruguaya estuvo fuertemente influenciada por una finalidad económica orientada fundamentalmente a la construcción de sujetos “útiles” con afición al trabajo, orientación que permanecerá vigorosa, aún después del período tratado en este artículo.

Referencias

- Acosta y Lara, F. (1888). La Enseñanza. Primera Parte. *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, 2.
- Alberdi, J. B. (1915). *Las Bases*. Buenos Aires: Librería La Facultad.
- Álvarez y Pérez, J. (1875). Sección Especial. Estado actual de la Instrucción Primaria. En: *El Maestro(...)* 20 de Junio de 1875.
- Araújo, O. (1898). *Legislación Escolar Cronológica o sea Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos, Acuerdos, Resoluciones, Programas Circulares y otras disposiciones dictadas desde la promulgación de la Ley de Educación Común. Tomo Segundo. (de 1881 a 1891)*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la Inteligencia Uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República. Depto. de Publicaciones.
- Balparda, F. E. (1877). Enseñanza Agrícola. *Revista de la Asociación Rural*, (6)7, 116-119.

- Balparda, F. E. (1879). Expulsión de mano de obra de las estancias por el alambrado. *Revista de la Asociación Rural*, (8).
- Barrán, J. P. (1974). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1988). *Iglesia Católica y burguesía en el Uruguay de la Modernización. (1860-1900)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Barrán, J. P. (2004). *Los conservadores uruguayos (1870-1933)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., Nahúm B. (1972). *Historia Rural del Uruguay Moderno* (Tomo 4) Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Becerra de Bengoa, J. (1899). "Ciclo Escolar". *Proyecto de movilización de escuelas rurales presentado a la Dirección General de Instrucción Pública*. Montevideo: Imprenta y Litografía «La Razón».
- Camacho, A. (1903). Escuela Elemental Práctica de Agricultura y Zootecnia en el Departamento de Maldonado. *Anales de Instrucción Primaria*, (1), 2.
- Cámara de Representantes. (1902). Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, (168). *El Siglo Ilustrado*. Montevideo: Turenne, Varzi y C^a.
- Casal, J. M. Vásquez Franco, G. (1992). Masoller: el recodo heroico de la historia. En *Historia Política y Social de Iberoamérica. Investigaciones y ensayos*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1921). *Legislación Escolar Vigente 1906-1918. Recopilación Cronológica de Acuerdos, Circulares, Decretos, Leyes, Programas, Reglamentos, y otras disposiciones relativas a la instrucción pública primaria*. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Cremonesi, J. (1894). *Población*. (Tesis). Montevideo: Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes.

- De Pena, C. M^a. (1876). Discurso Inaugural del Aula de Economía Política. *La Democracia*.
- Delio, L. (2007). *Nuevo enfoque sobre los orígenes intelectuales del Batllismo. La contribución fundamental de la Facultad de Derecho*. Montevideo: Facultad de Derecho - Fundación de Cultura Universitaria.
- Dirección General de Instrucción Pública. (1906). *Legislación Escolar Vigente. 1904-1905. Publicación Oficial ordenada por la Dirección General de Instrucción Pública*. Montevideo: Talleres Tipográficos de «La Prensa».
- Dirección General de Instrucción Pública. (1906). *Legislación Escolar Vigente. 1904-1905. Publicación Oficial ordenada por la Dirección General de Instrucción Pública*. Montevideo: Talleres Tipográficos de «La Prensa».
- Dirección General de Instrucción Pública. (1907). *Diario de Sesiones del 4º Congreso de Inspectores inaugurado en Montevideo el 18 de Febrero de 1907*. Montevideo: Imp. «El Siglo Ilustrado».
- Domínguez, M. (1893). *El Principio de la población* (Tesis). Montevideo: Estab. Tip. «El Telégrafo Marítimo».
- Gagliano, R. (2011). Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor. Memoria que leyó el licenciado don Manuel Belgrano, abogado de los Reales Consejos y secretario por Su Majestad del Real Consulado de esta capital, en la sesión que celebró su Junta de Gobierno el 15 de julio del presente año de 1796. En *Escritos sobre educación. (Selección de textos. Manuel Belgrano, 45-58.)* La Plata: UNPE. Editorial Universitaria.
- Garnier, J. (1864) *Elementos de Economía Política*. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Glick, Th. F. (1989). *Darwin y el Darwinismo en el Uruguay y en América Latina*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias. Dpto. de Publicaciones.
- Herrero y Espinosa, M. (1882). *La colonización*. (Tesis). Montevideo: Emp. Tip. de Villalba y Barros.

- Jacob, R. (1969). *Consecuencias sociales del alambramiento. 1872-1880*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Johnson, J. J. (1961) *La Transformación política de América Latina: surgimiento de los sectores medios*. Buenos Aires: Librería Hachette S. A.
- Keynes, J. M. (1968). *Robert Malthus (1766-1834). El Primer economista de Cambridge*. Madrid: Alianza.
- Méndez Vives, E. (1975). *El Uruguay de la modernización 1876-1904*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Novísima Recopilación de las leyes de España. (1805). dividida en XII libros. En que se reforma la Recopilación publicada por el Sr. Don Felipe II en el año 1567, reimpresa últimamente en el de 1775. Y se incorporan las pragmáticas, cédulas, decretos, órdenes y resoluciones Reales y otras providencias no recopiladas, y expedidas hasta el de 1804. Mandada a formar por el Señor Don Carlos IV. 5 Tomos. (1805) Impresa en Madrid. Madrid. (N. R.)
- Oddone, J. A., Paris, B. (1963). *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja. 1849-1885*. Montevideo: Universidad de la República. Depto. de Publicaciones.
- Ordoñaña, D. (1877). La Granja Escuela. *Revista de la Asociación Rural del Uruguay*, (6)9, 146-149.
- Pérez, A. J. (1901). *Memoria correspondiente a los años 1902-1903 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento por el Dr. Abel J. Pérez (Inspector Nacional)*. Montevideo: Imp. «El Siglo Ilustrado».
- Pérez, A. J. (1901). *Memoria correspondiente al año 1900 presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria Dr. Abel J. Pérez*. Montevideo: Imp. «El Siglo Ilustrado».
- Pérez, A. J. (1918). *Mi Defensa*. Montevideo: Imp. «El Siglo Ilustrado».

- Romero, E. (1874). *La educación en la campaña. Revista de la Asociación Rural*, (3).
- Romero, J. L. (1946). La Época de los Borbones. En Romero, J. L. *Las ideas políticas en Argentina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sarmiento, D. F. (1856). *Memoria de la Educación Común presentada al Consejo Universitario de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril.
- Suárez, M. (1893). *Estado actual de la ganadería. (Tesis)*. Montevideo: El Siglo.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Teran, O. (2009). *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Varela, J. P. (1879). *Memoria correspondiente al período transcurrido desde 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878 presentada a la Dirección General de I. Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria D. José Pedro Varela (Tomo 2)*. Montevideo: Imprenta a vapor de La Tribuna.
- Varela, J. P. (1964). *Obras Pedagógicas. La legislación escolar (Tomo 1)*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Yaffé, J. (2001). *El intervencionismo Batllista: estatismo y regulación en Uruguay (1900-1930)*. Montevideo: Universidad de la República. Instituto de Economía. (Serie Documentos de Trabajo).