

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

La enseñanza de la historia en las escuelas y en la formación secundaria en el Uruguay (1877-1911).

Alejandro Varlos Demarco Núñez.

Cita:

Alejandro Varlos Demarco Núñez (2013). *La enseñanza de la historia en las escuelas y en la formación secundaria en el Uruguay (1877-1911)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1091>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 127

Título de la Mesa Temática: *Los actores y sus prácticas en la Historia argentina y americana (Siglos XVII-XIX): Historia, Historiografía y enseñanza de la Historia*

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: DEL VALLE, Laura

POGGI, Marta Mercedes

TÍTULO DE LA PONENCIA

La enseñanza de la historia en las escuelas y en la formación secundaria en el Uruguay
(1877-1911)

Demarco Núñez, Alejandro Carlos

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)

telurico21@hotmail.com

La enseñanza de la historia en las escuelas y en la formación secundaria en el Uruguay (1877-1911)

Alejandro Carlos Demarco Núñez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)

telurico21@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta a través de los expedientes oficiales, programas y de los textos utilizados la historia enseñada a los niños y adolescentes en el período comprendido entre la reforma educativa vareliana fijada en el decreto-ley del 24 de agosto de 1877 y el año 1911.

A partir de este año, se inició la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez (1911-1915), apogeo del reformismo social, que supuso en el terreno educativo la descentralización (creación de liceos departamentales) y la implantación de políticas tendientes a la universalización del sistema educativo secundario.

La enseñanza primaria y luego la secundaria cumplieron un papel relevante en el proceso de nacionalización, republicanización y en la construcción de ciudadanía.

Los configuradores más destacados en la invención de la comunidad nacional han sido la Historia, los límites territoriales de un Estado y la lengua. A partir de estos tres pilares la educación primaria y secundaria ha procurado ilustrar a distintas generaciones la pertenencia colectiva a una comunidad diferenciada de los demás Estado-nación, en un espacio geográfico claramente específico, con la construcción de una trayectoria histórica común y con la homogeneización de una lengua.

La reforma escolar vareliana amplió los contenidos de la enseñanza primaria básica, anteriormente reducida, en la mayoría de las escuelas públicas existentes a la lectura, escritura, la cuatro operaciones aritméticas y doctrina cristiana, más allá, que los programas establecidos por el Instituto de Instrucción Pública (1847-1875) indicaran una formación más completa.

La carencia de espacios institucionales de formación de maestros* en el país dejó librado a las capacidades e idoneidades de los preceptores nombrados el cumplimiento de los programas.

Por su parte, la enseñanza secundaria pública estuvo a cargo de la Universidad de la República desde su instalación en 1849 hasta el año 1936 en que fue segregada de dicha institución con la creación de Consejo Nacional de Educación Secundaria.

La historiografía nacionalista y la enseñanza de la historia

En un proceso que, sin duda, no es ajeno a otros Estados nacionales, la década del 70 y 80 del siglo XIX, estuvo marcada por un proceso de modernización supeditado al auge de la economía capitalista mundial generándose, de esta manera un mejoramiento social, económico, técnico y material.

En este contexto se consolidaron los primeros debates y reflexiones sobre los orígenes nacionales, cuyas primeras expresiones comenzaron a gestarse después de la Guerra Grande.

Los gobiernos de corte militarista (1876-1886) ambientaron -sumado a las tendencias modernizadoras que comenzaron a vislumbrarse- una rectificación del Uruguay como Estado-nación viable en el contexto regional e internacional. La propia condición del ejército ocupando el gobierno, sublimó el rescate de los sucesos gloriosos en el campo de la guerra independentista como forma de vitalizar el papel presente de dicha entidad. Comenzó, pues, a gestarse las relaciones entre Historia y práctica historiográfica al mejor estilo de lo sucedido en la mayoría de los Estados modernos europeos.

La historiografía nacionalista hegemónica desde la pionera obra de Francisco Bauzá "*Historia de la Dominación Española en el Uruguay*" con los aportes contemporáneos en el terreno lírico-epopéyico de Juan Zorrilla de San Martín y continuada en la primera mitad del siglo XX por los historiadores Mario Falcao Espalter, Pablo Blanco Acevedo y Juan Pivel Devoto, se resumió, según Carlos Real de Azúa, en los siguientes andariveles:

* La primera Escuela Normal para mujeres en el Uruguay se estableció en el año 1882 y la de varones en 1892.

a) la singularidad geográfica del territorio de la Banda Oriental devenida en Provincia cumplió un papel importante en la preparación de su independencia (“factores geográficos”)

b) los antecedentes históricos predispusieron a la Provincia Oriental hacia el autogobierno en relación a las otras provincias.

c) el historicismo romántico fortaleció la inclinación indigenista (“factores demográficos”)*

d) la predestinada singularidad nacional, que Real de Azúa la sustancializa y define como “*frondosas, entusiastas versiones providencialistas de la individualidad uruguaya*“, explicándola por la procedencia romántico-católico-nacionalista tanto de Zorrilla de San Martín y así como de Bauzá.

e) finalmente, la peculiaridad más explícita o conocida: la rivalidad de Montevideo con Buenos Aires.¹

Al respecto Carlos Zubillaga ha señalado: “*La recuperación del pasado, de sus caracteres esenciales y de sus expresiones múltiples, ha sido apreciada (y utilizada) como un instrumento político al servicio de una conciencia histórica, es decir, de un conocimiento preciso –a un mismo tiempo reflexivo y emocional- del proceso que ha llevado a una sociedad determinada a su situación presente. La trabazón conceptual entre conciencia histórica y conciencia nacional ha estado en la base de los esfuerzos de ‘construcción’ de una identidad intransferible para la sociedad uruguaya, tempranamente promovidos por las comunidades historiográficas más estrechamente relacionadas con el poder político*”.²

Por su parte, Carlos Real de Azúa consideraba: “*...el tema del origen nacional, el proceso por el cual un grupo espacial diferenciado accedió a la entidad de Estado y Nación formalmente soberanas suele resistir, mucho más que otros, el examen científico, la mirada de intención objetiva. Parecería existir en todas partes una tendencia incoercible a ritualizar la fuerza de los dictámenes tradicionales sobre la cuestión, a preservarla por una especie de sacralización o tabuización, contra todo*

* “*...el sedimento racial charrúa el legado de un pueblo belicoso e indómito, el que trasmitiéndose al grupo social que lo sucediera en el tiempo y en el mismo espacio dotó a éste de su misma vocación irreductible e insular. El victorioso encrespamiento que impidió durante dos siglos en la Banda Oriental la ‘colonización pacífica’ y la ‘encomienda’ sería el mismo que en cincuenta años decisivos evitó que el país fuera adscripto a cualquier proyecto político que no fuera el de su completa autonomía.*” [REAL DE AZÚA, Carlos, *Los orígenes de la nacionalidad uruguaya*, Montevideo, Arca, 1991, p. 14.].

¹ Ibidem., p. 71.

² ZUBILLAGA, Carlos, *Historia e Historiadores en el Uruguay del Siglo XX. Entre la profesión y la militancia*, Montevideo, Librería de la FHCE., 2002, p. 45.

'revisiónismo' y cualquier variación crítica."³ Es justamente en el ámbito de la enseñanza de la historia a los niños y adolescentes donde se aprecia más nítidamente esa falta de examen crítico asociado a la carga emotiva y simbólica que establecen los programas y las recomendaciones de cómo enseñar la disciplina.

La obra de Francisco Bauzá cumplirá un papel sustancial como fuente y en los tópicos en la elaboración de los manuales y en los programas o contenidos a enseñarse sobre la historia nacionalista tanto en las escuelas como en la formación secundaria.

La enseñanza de la historia en las escuelas primarias

Una enseñanza de la historia episódica

Al igual que en muchos países, la función de la enseñanza de la historia en la educación de los escolares cumplió objetivos pragmáticos. Las palabras de Marc Ferro son, sin duda, de estricta vigencia para analizar esta problemática: *"No nos engañemos; la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia"*.⁴

La escuela representa un espacio institucional donde las distintas memorias en juego en la sociedad pugnan por establecerse. La enseñanza de la historia en los niños se asocia casi siempre a una adhesión a los símbolos y a los relatos que aspiran a fortalecer la identidad nacional. Se plasma un registro subjetivo y emotivo más que comprensivo.

Las fuentes consultadas confirman estas apreciaciones. A principios del siglo XX el educacionista Francisco Simón exponía la concepción que se tenía de la disciplina y la función o utilidad de la enseñanza de la historia en las escuelas: *"La Historia es cuando mucho una ciencia de hechos "...[...] Saber mucha historia es y será por mucho tiempo recordar muchas fechas, muchos números, muchos detalles. Las discusiones en la Historia no versan sobre los principios, que casi no existen, sino sobre los hechos mismos que nos afirman y otros niegan. A los maestros le basta con estudiar los grandes conjuntos históricos y saberlos enseñar á sus alumnos de manera que produzcan en ellos honda emoción"*.⁵

³ REAL DE AZÚA, Carlos, Ob. cit., pp. 13-14.

⁴ FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2007, 2ª edición, p. 9.

⁵ SIMÓN, Francisco en: ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, Montevideo, Imprenta "El Siglo Ilustrado" de Mariño y Caballero, 1907, t. IV, pp. 886-887.

Por su parte, el presidente de Instrucción Primaria Abel Pérez jerarquizaba el recuerdo de las grandes hazañas de las individualidades por encima de los avances sociales y materiales de la sociedad: *“Dentro del criterio que dejo expuesto, todas nuestras fiestas tienen algo de patrióticas, aunque ellas no se celebren con motivo de un aniversario glorioso, sino para conmemorar un nuevo triunfo de nuestra industria, de nuestras instituciones, en una palabra: de nuestro progreso; pero naturalmente, ese carácter de patrióticas se acentúa cuando ellas se celebran para recordar una conquista perdurable de nuestros patricios”*.⁶

La escuela como espacio socializador, disciplinador y nacionalizador procuró fomentar el amor a la patria inculcando un *“sacro”* respeto por los grandes sucesos de la historia política y guerrera de la nación en construcción

La inserción de la enseñanza de la historia nacionalista en los niños fue coincidente con el ingreso de las corrientes pedagógicas que integraron una concepción que enalteció la concepción del niño y un reconocimiento de sus limitaciones cognitivas. Una relevamiento sumario de los Boletines y Anales de Instrucción Primaria fortalecen esta perspectiva por el número de artículos y publicaciones de origen extranjero y nacional dedicados a las formas de enseñar no sólo a los niños en edad escolar sino también a los ahora potenciales preescolares. De allí la iniciativa concretada de establecer el primer jardín de infantes en el año 1892.

Por su parte, para un Estado pequeño como el uruguayo, desde el principio se comprendió que cualquier discurso escolar o literario beligerante atentaría contra su propia existencia política como nación en construcción. La consolidación del Estado nacional argentino moderno en la década del 60 y la Guerra del Paraguay, jugó de contrapeso ante las insistentes intervenciones del Imperio de Brasil en los asuntos políticos del Uruguay.

A partir de la década del setenta del siglo XIX, parecería que el país podría movilizar sus esfuerzos de manera independiente en función de estos cambios geopolíticos.

¿Cual fue la postura de los pedagogos y de aquellos que se encontraban encargados de la educación primaria en el Uruguay hacia estos años?

En una relación pormenorizada de los programas a establecerse en el Internato Normal para varones se indicaba, en el año 1892: *“Nosotros, hijos de la patria de los*

⁶ PÉREZ, Abel “Los aniversarios patrios” en: *Ibidem.*, p. 587

*Treinta y Tres, debemos siempre fijarnos en que estamos situados entre dos Estados poderosos, que pueden absorbernos, y, por nuestra propia conservación, debemos, en cuanto sea posible, hacernos fuertes por nuestro saber, por nuestra educación política, por nuestro amor á la patria y por la unión y utilización de nuestras fuerzas que puedan defender lo que nos es más caro y sagrado: nuestra autonomía é independencia”.*⁷

Programas y textos utilizados

Antes de la reforma vareliana la enseñanza de la historia no constituyó una asignatura regular. Esta afirmación no implica que la misma no haya sido enseñada en las escuelas uruguayas anteriormente. Los centros escolares particulares dictaron nociones de historia.

Aunque los años de apogeo en la construcción del discurso nacionalista en los textos escolares corresponden a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, debemos mencionar algunos de ellos que fueron utilizados por los educadores desde mediados del siglo XIX.

Las dos primeros manuales escritos en el Uruguay fueron *Elementos de historia de los asirios, persas, egipcios, griegos, romanos, ritos romanos y mitología*, redactado por los Padres Escolapios en 1838, para uso de los alumnos del colegio (fundado en Montevideo en 1835); y el *Catecismo Geográfico – Político e Histórico de la República Oriental de la República*, de Juan Manuel de la Sota, publicado en 1850, dos catecismos que proponen una simple enumeración de los hechos históricos más importantes.

Los primeros textos didácticos de historia surgieron entre 1864 y 1866, elaborados por Isidoro de María y Francisco Berra.⁸ La obra de Isidoro de María *Compendio de la historia de la República Oriental del Uruguay*^{*}, tenía como cometido afirmar la conciencia nacional en los jóvenes. Con el correr del tiempo esta obra perdió su carácter pedagógico y de compendio, por los agregados que el autor fue incluyendo.

Fue sin duda, el manual de historia redactado por el pedagogo argentino radicado en Montevideo Francisco Berra, *Bosquejo Histórico de la República Oriental del Uruguay* (1866) la que contó con arraigo en nuestra aulas, hasta que los sucesos que intensificaron el rescate de la conciencia nacional desde las esferas gubernamentales en los años 80 del siglo XIX, a través de la reivindicación de Artigas como constructor de la

⁷ “El Internato Normal de Varones” en: BOLETÍN DE ENSEÑANZA PRIMARIA, Montevideo, Imprenta de Dornaleche y Reyes 1891. t. IV, p. 201.

⁸ PIVEL DEVOTO, Juan, “De los Catecismos Históricos al Ensayo de H. D”, en: SEMANARIO MARCHA, 24 de mayo de 1957, año XVIII, N° 863, p. 10

^{*} DE MARÍA, Isidoro, *Compendio de la Historia de la República Oriental del Uruguay*, Montevideo, Imprenta Tipográfica a Vapor Calle de las Cámaras 41, 1864.

nacionalidad, lo rezagaron gradualmente de su anterior preeminencia. Las cuatro ediciones de la que fue parte, revelan lo anteriormente señalado. En efecto, en el Colegio Elbio Fernández fundado en Montevideo en el año 1868 se enseñaban elementos de historia nacional con una marcada orientación antiartiguista influenciada por la presencia en dicha institución del mencionado pedagogo.

En 1881 publicó, la tercera edición de dicho Bosquejo. En esta obra cuestionó con particular arrojo a la figura de Artigas en los siguientes términos: *“Con las tropas que llevó Muelas á la Colonia había ido, en calidad de oficial, José Artigas, conocido ya en Montevideo por su insubordinación á la familia, y en el interior por sus proezas de terrible contrabandista y de implacable guarda de campaña. La popularidad siniestra de que gozaba Artigas entre los habitantes de la campaña y los halagos que para ello tenía la revolución, tanto porque se dirigía contra los españoles, malqueridos por la persecución que habían hecho á los que llevaban la vida desarreglada propia de la barbarie campesina de aquellos tiempos, cuanto por el género de vida que permitía, sobre todo bajo la dirección del renombrado comandante de milicias; habían atraído á las columnas revolucionarias gran número de secuaces, pertenecientes en su mayoría á las clases bárbaras y semi-salvajes que constituían entonces lo más de la población rural del Sud del río Negro”*.⁹ Un decreto del 13 de setiembre de 1883 del gobierno de Máximo Santos prohibió el uso del texto del mencionado autor en las escuelas.

José Pedro Varela, reformador de la escuela uruguaya, estableció la enseñanza de la historia entre los contenidos en los programas.*

Los programas de Historia vigentes para los escolares de la 8ª clase aprobados en el año 1891 son sugerentes en torno al uso que se le quería otorgar a la enseñanza de la historia. Se destaca los aportes de la inmigración en los progresos del país: *“11.- La población, la riqueza, la instrucción y las costumbres de las Repúblicas del Río de la Plata han progresado muchísimo desde que se constituyeron en Estados independientes, debido á sus instituciones liberales, á la condición de su suelo y á la inmigración”*.¹⁰ También se afirmaba una visión unitaria: *“Los hechos más notables que han ocurrido desde la fecha de la independencia del Uruguay hasta el año 1852, son: 1º la Tiranía de don Juan Manuel de Rosas, en la República Argentina, que duró*

⁹ BERRA, Francisco, *Bosquejo Histórico de la República Oriental del Uruguay*, Montevideo, Librería Argentina de Francisco Ibarra, 1881, 3ª edición, pp.116/149-150.

* La enseñanza en la escuela integraría los siguientes cursos: un curso completo de lectura, escritura, ortografía, composición, aritmética, principios generales de moral y religión natural; elementos de historia Nacional, Constitución de la República, Fisiología e higiene y ejercicios físicos gimnásticos de salón.

¹⁰ BOLETÍN DE ENSEÑANZA PRIMARIA, Montevideo, Imprenta de Dornaleche y Reyes, 1891, Año III, t. IV p. 308.

*muchos años, durante los cuales el pueblo no gozó ni derechos, ni paz, ni tranquilidad: 2º la Guerra contra Rosas, llevada por argentinos, orientales y brasileros aliados, y terminada felizmente, con el derrocamiento de tirano”.*¹¹

Hacia principios del siglo XX, los programas escolares destacaban los siguientes abordajes. En el primer curso de Historia (2º año) se recomienda que: *“En forma de sencillas narraciones suminístrense á los niños algunas ideas históricas como introducción al estudio de la Historia Nacional...”*, tomando como base: nombre del departamento, ciudad o pueblo, así como monumentos o sitios históricos de la zona, *“... sin pretender detallar ni relacionar los hechos más allá de lo fácilmente comprensible para los niños de este grado”.*¹²

Para el segundo curso (3er. año) se utilizan los mismos criterios del año anterior, *“... ampliando prudentemente la enseñanza cada vez que los tópicos indicados permitan esbozar rasgos biográficos de hombres notables, principalmente de Artigas, Lavalleja, Maciel, Pérez Castellanos, Larrañaga, José Pedro Varela, etc.”* Se inicia un estudio cronológico, *“... dando una idea muy elemental de la población aborígen...”*, continuando con la llegada de los españoles (Solís, Magallanes y Gaboto).¹³

En el tercer curso (4º año) de las escuelas primarias, por ejemplo, debe hablarse de: *“... las disidencias y luchas entre los españoles y los indígenas y recuérdese la valerosa tenacidad de éstos en la defensa del suelo.”* En este año se recuerda que: *“... debe ser enseñada la historia a grandes rasgos, omitiendo los detalles aislados para señalar los hechos descollantes, á fin de que el alumno adquiriera una idea general de los orígenes de la nacionalidad...”*, sin embargo las Invasiones Inglesas: *“... han de ser más detalladas, haciendo resaltar el rol de Montevideo en ellas.”*¹⁴

El cuarto curso (5º año) comienza con la Revolución de Mayo y el Grito de Asencio. En el caso de Artigas: *“Hágase resaltar su acción culminante en la lucha por la Independencia[...]*”. Continúa con el Congreso Cisplatino, luego con la Convención de Paz de 1828 y culmina con la Asamblea Constituyente y la Jura de la Constitución¹⁵.

Observamos, pues, en estos programas, cómo los presupuestos o caracterizaciones que hemos señalado más atrás, edificados por la historiografía nacionalista dos décadas antes, forman parte de los contenidos de la historia enseñada.

¹¹ ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1904, Año XI, Tomo XV, Entrega III, pp. 739-749.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

Los textos utilizados respondían sin duda a estos criterios cronológicos y memorísticos establecidos en los programas: *Lecturas ejemplares** y *Perfiles biográficos*** de Orestes Araújo declarados de uso oficial para los alumnos de 5° y 6° año en las escuelas públicas a principios del siglo XX. También se utilizaban *Historia de la República* de Pablo Blanco Acevedo y *Lecciones de Historia Nacional* de Hugo Antuña.***¹⁶

No obstante en el año 1901 aparecieron una serie de textos no oficiales que serán los más utilizados en las escuelas y centro de formación secundaria y magisterial del Uruguay por más de medio siglo: los ensayos, compendios y lecciones de *Historia Patria*, obra pedagógica del hermano misionero de la comunidad de la Sagrada Familia, Gilbert Edouard Perret, conocido como HD (Hermano Damasceno), a la cual nos referiremos más adelante.

La enseñanza de la historia en la formación secundaria.

Antecedentes y primeras experiencias en el ámbito privado

Entre los cursos que se establecieron cuando se instaló de la Universidad de la República en 1849, no figuró la enseñanza de la historia. El plan de estudios preparatorios estructurado por ese entonces, comprendía lenguas clásicas y modernas, estudios comerciales, físico-matemáticas, filosofía y retórica, a las que se agregaban nociones de historia nacional y de los principios consagrados en la Constitución de la República.¹⁷ Sin embargo, la historia nacional que se sumaba al segundo año de filosofía conjuntamente con la retórica, nunca llegó a dictarse.

En 1866 se instaló en la Universidad la primera cátedra de Historia Universal, a cargo del italiano Luis Desteffanis (1839-1899), un liberal asociado a la idea de la unificación nacional italiana. Fue un conocedor experimentado de las humanidades y de las letras clásicas superando sus conocimientos los fines de la cátedra que se le había asignado. Desteffanis se mantuvo actualizado en materia bibliográfica y de las

* ARAUJO, Orestes, *Lecturas ejemplares*, Montevideo, A. Soury, 1908, 6° edición.

** ARAUJO, Orestes, *Perfiles biográficos*, Montevideo, Dornaleche y Reyes, 1908, 4ª edición.

*** ANTUÑA, Hugo, *Lecciones de Historia Nacional: época de la Independencia*, Montevideo, Imprenta Artística, 1900.

¹⁶ ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, Montevideo, Imprenta “El Siglo Ilustrado” de Mariño y Caballero, 1907, t. IV, p. 420.

¹⁷ ODDONE, Juan Antonio-PARIS DE ODDONE, María Blanca, *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad vieja 1849-1885*, Montevideo, Universidad de la República-Departamento de Publicaciones, 1971 p. 29.

corrientes historiográficas y filosófico-históricas que operaban en la Europa de su tiempo.¹⁸

En el ámbito privado, existieron algunos antecedentes de cátedras de historia nacional en el período 1877-1882, en las instituciones libres de enseñanza. En enero de 1877, el gobierno del coronel Lorenzo Latorre, decretó un reglamento de estudios libres, pasando la enseñanza secundaria formal a manos de asociaciones científicas y culturales. De esta manera, las agrupaciones dirigidas por la juventud universitaria (católicos, espiritualista racionalistas de corte krausista y positivistas) cumplieron esta actividad hasta entonces dirigidas por la Universidad estatal.

En una de estas instituciones, la Sociedad Universitaria asociada al positivismo, la plantilla de docente de historia la integraban Miguel Lapeyre (futuro primer catedrático de Historia Americana y Nacional en la Universidad de la República), Isidro Revert, Gregorio Rodríguez, Segundo Posada y Alberto Palomeque. En dicha institución se estableció con antelación a su aparición en la Universidad, una cátedra de Historia Nacional (marzo de 1882), estando a cargo la misma de Alberto Palomeque.

Establecimiento de la cátedra de Historia Americana y Nacional en la Universidad de la República. Entre la historia episódica y la historia de la civilización. Criterios historiológicos

La primera cátedra de Historia Americana y Nacional en la Sección de Estudios Secundarios de la Universidad de la República se creó en el año 1888 a cargo de Miguel Lapeyre en un período de consolidación del Estado y en el marco de un proyecto nacional que pretendía establecerse.

En 1892, la enseñanza de la historia se regía, según el artículo 2º del “*Reglamento General de Enseñanza Secundaria y Superior*”, con cursos de dos años, señalándose el orden curricular del plan de estudios de la siguiente manera: por el artículo 3º, las dos materias históricas se cursaban entre 3º y 6º año. En 3º año el primer curso de Historia Universal, en 4º año, el segundo curso de la misma materia. En 5º año

¹⁸ PARIS DE ODDONE, Blanca, *La Universidad de Montevideo en la formación de nuestra conciencia liberal*, Montevideo, Publicaciones de la UDELAR, 1958, pp. 232-233.

se cursaba el primer curso de Historia Americana. De esta manera, recién en el 6º año aparecía un curso de Historia Nacional.¹⁹

La enseñanza de la historia nacional en el Uruguay no se adscribió en todos sus contenidos al modelo europeo. La propia denominación de la cátedra (Americana y Nacional), integraba una visión de la historia política y militar en el proceso independentista donde transitaban la mayoría de los “héroes” de la independencia americana.

No obstante, hacia principios del siglo XX se entabló por parte de algunos jóvenes catedráticos un intento de implementar nuevos criterios historiológicos.

En efecto, en los concursos realizados en el año 1903, los informes de los aspirantes expusieron algunos criterios con un fuerte contenido didáctico, con el fin de invertir las propuestas nacidas en Europa.

Los catedráticos postulados (José Pedro Varela -hijo del reformador y más tarde rector de la Universidad- José Salgado y Daniel García Acevedo) afirmaban que se debía evitar los excesos nacionalistas, patrióticos y moralistas de la enseñanza media francesa.

El estudio de la historia debía apoyarse sobre bases científicas que posibilitaran la formación del ciudadano, comprendiendo los cambios sociales en su totalidad. En el memorándum que José Pedro Varela presentó con motivo de dicho llamado, invocó la autoridad de Seignobos, Monod y Altamira para fundamentar su forma de concebir el conocimiento histórico, compartiendo una visualización similar a la de García Acevedo y Salgado, integrando la historia de la civilización como concepto disciplinar: *“Se dice en primer término que el estudio de la historia debe tener por fin exaltar el patriotismo de los jóvenes. Esta opinión estamos obligados á examinarla con cuidado...”*²⁰

En un país que había vivido un siglo XIX cargado de luchas civiles, con la última revolución en puertas, rodeado de dos Estados territorialmente extensos, el discurso nacionalista de confrontación de cuño francés y alemán no era útil para los objetivos de conformación de una identidad nacional.

La construcción de ciudadanía y de una sociedad democrática se encuentra presente entre las funciones de la enseñanza propuesta. De esta manera, fomentar un

¹⁹ ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Montevideo, Imp. de Dornaleche y Reyes, 1892, Año I, Tomo 2, Entrega 2, p. 140

²⁰ “Bases para los concursos de Historia Americana y Nacional” en: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, [ARCHIVO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA], Montevideo, 1903, Caja 71, Carpeta 70.

sentimiento nacional megalómano y potenciado con dotes beligerantes fue descartado en el informe de Varela.

Los catedráticos proponían a estos efectos, en sintonía con la postura de los educacionistas del momento, abordar las cuestiones económicas y sociales relacionándolos con los aspectos políticos característicos de la enseñanza de la historia más tradicional. Varela, considera que la enseñanza de la historia entendida como mera exaltación patriótica *“tiene grandes inconvenientes”* porque *“la historia de cada país presenta al lado de hechos y hombres grandes y dignos de memoria otros que no lo sea. La historia de estos últimos habría que deformarla para conseguir acabadamente el propósito deseado; para exaltar, en cada una de ellas, el sentimiento de patriotismo en sus hijos, habría necesidad también de desfigurar los hechos, presentando favorablemente todo lo nacional y denigrando lo extranjero”*.²¹

. Luego señala: *“Es preciso imprimir á la historia un carácter lo mas perfecto posible de veracidad, de sinceridad, de seriedad y de rectitud. Los hechos deben contarse como han sido y no como pudieron ó debieron ser. No hay que ocultar nuestros defectos, ni los errores de nuestros antepasados, ni los vicios de nuestras instituciones nacionales ó de nuestra organización política.”*²²

Así, pues, considera que debe concebirse la enseñanza de la historia *“para cultivar en el alumno el sentimiento de amor á la patria y contribuir también a la formación de la conciencia nacional”*.²³

Ahora bien, esta utilidad de la enseñanza de la historia es subsidiaria de otra que es la premisa mayor: *“La opinión mas generalizada hoy en dia es que ella [la enseñanza de la historia] debe utilizarse principalmente como un instrumento de primer orden de cultura social y cívica”*, considerando a la historia y a su enseñanza, citando a Seignobos, en un instrumento *“indispensable en una sociedad democrática”*.²⁴

Plantea dos utilidades básicas en la enseñanza de la historia: la primera, brindarle al estudiante *“una base sólida para comprender los problemas políticos y sociales que se presentaran frecuentemente en la vida...[y recibir] una preparación práctica para su adaptación social y para su participación en las actividades cívicas”*; y la segunda, que el estudio de la historia sea un *“instrumento para la higiene del espíritu”* y *“para desarrollar en el alumno lo que se llama el hábito científico de*

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

*pensar...(…)...ninguna otra de las materias de las que comprende la enseñanza se presta tanto para ello como la historia”.*²⁵

Los planteos de Rafael Altamira (1866-1951), en particular su obra *La enseñanza de la historia* (1891), influyó de manera significativa en los jóvenes catedráticos novecentistas de Historia americana y nacional. Altamira consideraba “...a la vida social como un organismo en que todas las partes y manifestaciones tienen valor propio y esencial; y por tanto, la necesidad de estudiar a los pueblos como unidades corporativas, orgánicamente, en todos los aspectos de su actividad y en todas las funciones de su energía, de las cuales una sola (la política) no puede reclamar, en absoluto y para todos los casos, la supremacía real”.²⁶

El pasado reciente y su enseñanza

Carlos Zubillaga analizó y reflexionó sobre las “incomodidades” del pasado inmediato muy caro a la historiografía tradicional que, inevitablemente, repercutió en su enseñanza, durante más de medio siglo. Esta tesitura proponía “*detener la voluntad indagatoria en un tiempo suficientemente alejado del presente, de forma de no ‘contaminar’ la conciencia histórica de la sociedad con las acritudes de las controversias políticas contemporáneas. La cautela didáctica detenía el conocimiento brindado en las aulas, en el análisis de la Constitución de 1830, librando el saber sobre el pasado siguiente al debate banderizo*”.²⁷

En efecto, esta tradición donde se combina práctica historiográfica y enseñanza de la historia, es muy añeja.

La Sociedad Filo-Histórica fundada en 1874, en uno de sus artículos, soslayaba cualquier tipo de abordaje de la historia nacional reciente: “*No rozar en los trabajos que se presenten y en las discusiones que se originen, los sucesos acaecidos después de la emancipación de la República, que tengan carácter partidario y exclusivista*”.²⁸

La idea que la historia nacional reciente, desnudaba heridas moldeó nuestra historiografía hasta muy entrado el siglo XX. Los programas escolares que hemos visto anteriormente, alcanzaban hasta el año 1852. La misma tendencia observamos en los programas en los estudios secundarios.

²⁵ Ibidem.

²⁶ ALTAMIRA, Rafael, *La enseñanza de la historia*, Madrid, Akal, 1997, p. 168.

²⁷ ZUBILLAGA, Carlos, Ob. cit., p. 83.

²⁸ “Documentos relacionados con el Centenario de la ‘Sociedad Filo-Histórica’” en: REVISTA HISTÓRICA, Montevideo, Febrero de 1975, N°. 136-138, p. 210.

El rector Eduardo Acevedo (abogado e historiador), señalaba en 1904, respecto a la enseñanza de la historia lo siguiente: *“En Historia Nacional el programa escolar llega hasta la jura de la Constitución (1830). El universitario alcanza hasta 1852, y de ahí en adelante sólo pide una relación de presidentes y gobernadores de la República”*.²⁹

Era difícil enseñar historia política y militar nacional en una Sección de Estudios Secundarios en la cual un número considerable de los alumnos se hallaban emparentados con los actores políticos y militares que integraban los bandos políticos de la vida del país.

En efecto. los propios catedráticos afirmaban que *“...á la Historia contemporánea nacional (de 1872 hasta la fecha) tenemos en cuenta para no aconsejar su estudio en clase, el hecho ya sucedido en las práctica de que tenga que herirse la susceptibilidad de algún alumno, juzgando con severidad los actos del padre ó de otro pariente próximo. Creemos que el profesor aunque fuera del programa deberá bosquejar la historia de esa época”*.³⁰

Los miedos y un afán de cautela en torno a tratar la historia nacional reciente en la enseñanza de la historia guiaban aún el pensamiento de las autoridades universitarias.

También, resultaba notorio, por entonces, la falta de investigaciones no sesgadas y desprejuiciadas que ocasionaba perjuicios a la enseñanza de la historia.

En efecto, los aportes historiográficos de Francisco Bauzá y Clemente Fregeiro, no tuvo continuadores hasta los primeros años del siglo XX. Recién con los trabajos de Eduardo Acevedo, Pablo Blanco Acevedo, de la Revista Histórica y los Anales de la Universidad, comenzaron a obtenerse investigaciones históricas de relieve que sirviesen de acicate al desarrollo de la identidad nacional.³¹

La concepción histórica se centraba en los hechos políticos, militares y diplomáticos y la falta de producciones históricas, conjuraba, en gran medida, para que los programas de historia nacional avanzaran en el estudio de los procesos del Uruguay independiente.

²⁹ ACEVEDO, Eduardo, “La enseñanza universitaria en 1904” en: ANALES DE LA UNIVERSIDAD, 1905, Año XII, Tomo XVI, Entrega 1, p. 192.

³⁰ “Bases para los concursos de Historia Americana y Nacional” en: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, [FONDO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA], Montevideo, 1903, Caja 71, Carpeta 70.

³¹ ODDONE, Juan- PARIS, Blanca, “La Universidad uruguaya del Militarismo a las crisis, 1885-1958”, Montevideo, Universidad de la República, 1971, Tomo II, p. 280.

No obstante, con el inicio del siglo surgieron voces tendientes a fortalecer las tareas de investigación en el campo disciplinar.

En este sentido, resulta significativo el dictamen formulado al programa de Historia Americana-Nacional por Carlos María de Pena en 1900.³² Sin ser un historiador su propia especialidad (regenteaba la cátedra de Economía Política o Derecho Administrativo) lo hacía una autoridad proba en el conocimiento de la realidad nacional y su desarrollo histórico.

El informe de Pena, expone la necesidad que la *“historia patria”* se contextualice y se amplíe con la enseñanza de la historia argentina y brasileña como forma de *“poder desentrañar bien las causas de algunos sucesos muy importantes después de 1828”*.³³

Esta visión redundaba en un ensanchamiento de horizontes en el campo del conocimiento histórico y en un intento de proponer una historia más reflexiva, que fundamentase desde otras perspectivas los episodios narrados por la historia política y militar.*

Sin embargo, los objetivos de dicho análisis concluían en un fortalecimiento del conocimiento de la historia nacional y un distanciamiento en el abordaje de la historia de los demás países de América: *“No es posible enseñarse ni debe enseñarse toda la Historia Americana en este curso de historia americana y nacional. Hay un curso general de historia moderna. Si este curso ha de tener por principal objeto adquirir en la Historia sudamericana la preparación suficiente para el estudio de la Historia Nacional –debe dejarse para el curso general de historia moderna una revista de los acontecimientos principales en la Historia de Méjico y de los Estados Unidos así como de los demás países de América- en el Programa”*.³⁴ Esta situación la plantea, sobre todo, para el periodo posterior a 1825, en donde debe de profundizarse en Historia Nacional.

De Pena fundamenta el reducir el alcance espacial de los abordajes históricos por necesarias razones prácticas, ya que entiende lo siguiente: *“Sin salir de la historia*

³² “Programa de Historia Nacional y Americana” en: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN [ARCHIVO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA], Montevideo, 1899, Caja 58, Carpeta 113.

³³ Ibidem.

*Al respecto señalaba de Pena, lo siguiente: *“Considero poco educativa la enseñanza de la historia, si se la ha de limitar á la exposición rutinaria de la cronología general, militar ó política con que se componen principalmente las historias mas conocidas á los manuales corrientes.”*. [“Programa de Historia Nacional y Americana” en: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN [ARCHIVO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA], Montevideo, 1899, Caja 58, Carpeta 113.

³⁴ Ibidem.

*rioplatense puede el estudiante apreciar la importancia de la busca de las fuentes, en el descubrimiento de los documentos y en el exámen crítico de los mismos, recorriendo algunos trabajos notables de polémica erudita como el de las Comprobaciones históricas de Mitre, en su discusión con López, el de Carlos María Ramírez con el “Sud-América” de Buenos Aires, sobre Artigas. La historia es una ciencia que rehace su material o que lo renueva constantemente. El método de trabajo en esta ciencia presenta por lo mismo dificultades para el profesor y el estudiante”.*³⁵

De Pena, comprende el papel que debería de cumplir la Universidad en el terreno de la investigación histórica, muy consustanciado, posiblemente, de las experiencias que en el extranjero le prestaban dichas instituciones a la conformación de una historiográfica nacional: “Entiendo que uno de los objetos principales de las universidades como establecimientos científicos es el de procurar que los alumnos adquieran un método de trabajo y en la metodología histórica nada es tan importante como la determinación y aplicación de procedimientos para la busca o el descubrimiento de las fuentes históricas y para el examen comparativo y crítico de esas fuentes. En el curso de historia americana y nacional se encuentra á cada paso demostrada la utilidad de esos estudios”.

³⁶

Contenidos y textos utilizados en la educación secundaria

No obstante su prohibición de 1883, el *Bosquejo Histórico de la República Oriental del Uruguay* de Francisco Berra, fue uno de los textos utilizados para la cátedra e Historia Americana y Nacional. Los docentes de enseñanza secundaria al aconsejarlo, destacaron sus deficiencias didácticas aún a principios del siglo XX, aclarando “sea cual fuere el criterio con que este distinguido escritor argentino ha juzgado nuestros hombres y nuestra historia”.

³⁷

En la década del 80 del siglo XIX, en el contexto de los debates sobre los orígenes de la nacionalidad, esta obra motivó una polémica encabezada por el Dr. Carlos María Ramírez (1848-1898) quién impugnó al Dr. Berra en su “*Juicio Crítico del Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay por el Dr. Francisco Berra*”. Francisco Berra, representó conjuntamente con los uruguayos Juan Carlos

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Montevideo, ‘El Siglo Ilustrado’ de Turenne, Varzi y C.^a, 1906, Año XIII, Tomo XVII, Entrega 80, p. 279.

Gómez, Pedro Bustamante, Luis Melián Lafinur la visión antiartiguista, anticaudillista y doctoral de nuestro pasado independentista en este período.

Cabe mencionar otros textos utilizados en la enseñanza: *Compendio historial del Uruguay*”, de Francisco Bauzá; en 1892 se publicó *“Historia del Uruguay”*, de Víctor Arreguine, imbuida en las obras de Bauzá y Carlos María Ramírez. Hacia el novecientos aparecieron las obras de Santiago Bollo *“Manual de Historia de la República”*, Enrique Antuña *“Lecciones de Historia Nacional”* y Pablo Blanco Acevedo *“Historia de la República Oriental del Uruguay”* [1900], ésta último intentó abarcar desde los orígenes hasta 1899. Vemos que algunos de estos textos eran utilizados tanto en los últimos años escolares así como, también, en la enseñanza secundaria

Veamos a continuación los contenidos de los programas de historia nacional: en 1906, José Pedro Varela (h) señalaba que la parte del programa que refiere a la Historia Nacional *“comprende los movimientos insurreccionales de nuestro país desde 1810 hasta 1830 y el estudio de los presidentes desde 1830 hasta 1872. El programa exige mayor detenimiento en el estudio de la historia patria que en la historia de América, pero en ambas se refiere casi exclusivamente á la parte política y militar, sin ocuparse sino en raras ocasiones de las partes social y económica”*.³⁸

Varela señalaba dichas dificultades aplicado a los cursos de historia americana y nacional, sobre todo, a partir del 2º año: *“...cuando uno se propone aplicar las nuevas reglas de la metodología histórica a la enseñanza de la Historia Americana y Nacional... tropieza con una grandísima dificultad y es la pobreza de material de enseñanza que se puede disponer. En primer lugar carecemos de texto que responda á las exigencias del nuevo concepto de la historia y de su enseñanza. Los que hay, á parte de encerrar generalmente inexactitudes, algunas veces grandes y de ser incompletos tienen además el grave inconveniente de no tratar sino de historia política y militar; y si bien algunos (los menos) se ocupan algo de lo que hoy se llama historia de la civilización, la reducen á las mas mínima expresión, como si ella no fuera digna de figurar sino como apéndice de la otra. Entre nosotros, sin embargo, un autor, el doctor Berra, ha escrito un Bosquejo histórico de la República doctor Berra, con el propósito,*

³⁸ACEVEDO, Eduardo, “La enseñanza universitaria en 1906” en: ANALES DE LA UNIVERSIDAD, 1907, Año XIV, Tomo, XVIII, p. 140.

según el mismo lo dice en el prefacio, de escribir la historia de acuerdo con las nuevas exigencias de la ciencia”.³⁹

Por su parte, considera a las obras de mayor extensión o de cuño erudito como las de Bartolomé Mitre, Francisco Bauzá, Adolfo Saldías, Barros Arana, etc., como portadoras de un desarrollo histórico de los sucesos básicamente políticos y militares lo que las distancia, de los objetivos conceptuales de la historia de la civilización diseñado por el docente.

Los catecismos históricos de HD (Hermano Damasceno)

La obra pedagógica del hermano misionero de la comunidad de la Sagrada Familia, Gilbert Edouard Perret, conocido como (Hermano Damasceno), fue el referente más relevante entre los textos aplicados a la enseñanza desde principios del siglo XX hasta los años 50.

La primera edición del *Ensayo de Historia Patria* – un manual para estudiantes de Preparatorios y de Estudios Magisteriales -, como la de sus otros textos, el “Curso de Historia Patria. Libro Primero, curso elemental” y el Curso de Historia Patria. Libro Segundo, curso medio”, se editaron entre 1901 y 1903.*

Dichos textos, deberíamos considerarlos a lo sumo, officiosos, ya que no estaban recomendados en los programas diseñados tanto por la Universidad para la enseñanza secundaria ni por el gobierno nacional para las escuelas.

Recién, en 1912 se sugiere como texto utilizado el *Compendio de Historia Patria* de Hermano Damasceno, con supresión de las notas para H. Nacional.⁴⁰

La *Historia Patria*, tiene entre sus objetivos la retención nemotécnica, de los hechos históricos, fechas y lugares.

*Varela sin embargo, exponía, que la obra de Berra no cumplía con las exigencias científicas que el mismo se había impuesto. Señala que dichas “exigencias no se han llenado en la obra, al menos en la parte referente á la revolución, que es la que á nosotros nos interesa. La parte destinada al estudio de la civilización es, sin duda, muy deficiente. Con todo, el libro, a falta de otro mejor, hubiera podido servir de texto de historia nacional sino fuera por otro gravísimo inconveniente y es el faltarle la imparcialidad y á veces la veracidad que deben ser condiciones esenciales en los libros de esta índole fuera de que el criterio adoptado para juzgar los hechos es, á nuestro juicio equivocado”. [“Bases para los concursos de Historia Americana y Nacional” en: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, [ARCHIVO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA], Montevideo, 1903, Caja 71, Carpeta 70].

³⁹ Ibidem.

* HD., *Ensayo de Historia Patria*, Montevideo, 1901, 1ª edición; *Curso de Historia Patria*, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1903.

⁴⁰ ANALES DE LA UNIVERSIDAD, 1912, Año XVII, Tomo XXII, p. 308.

Cierto influjo de la escuela metódica francesa se perfila en la definición que H.D. realiza de la Historia: “*La Historia es el relato verídico, razonado y metódico de los acontecimientos del pasado*”.⁴¹

La historia política y militar recorre sus páginas, en la misma medida que su carácter moralizante debido a que la misma debe propender a “*amar y respetar a los hombres que les dieron la independencia y personería entre las naciones libres*”. Los autores utilizados para la elaboración de la obra eran los siguientes: Francisco Bauzá, Juan Zorrilla de San Martín, Navia, Víctor Arreguine, Clemente Fregeiro y Pablo Blanco Acevedo.

España se integra desde una valoración positiva en nuestra identidad,^{*} incluso al momento de periodizar la “*historia patria*”. En efecto, dividía a la misma en tres períodos:

- 1 – El coloniaje – desde el descubrimiento hasta la revolución de 1810
- 2 – La Independencia – que abarca desde 1810 hasta 1830
- 3 – La República: desde 1830 hasta nuestros días.

HD establece que la Historia Patria se inicia en el año 1492. De esta manera, ensambla la Historia Patria con la Edad Moderna, integrándola a la Historia Universal.

Estos manuales que acompañaron los cursos en escuelas y liceos durante medio siglo se constituyeron en modeladores de un discurso historiográfico formado por la historiografía nacionalista, coetánea a los primeros debates sobre la nacionalidad uruguaya, y reafirmado por sus continuadores más connotados.

No obstante, correspondería destacar, que a diferencia de los demás manuales de historia, los *Ensayos de Historia Patria*, al no contar con aprobación oficial para su uso, abordaban la historia contemporánea hasta la última presidencia.

De todos estos historiadores, Francisco Bauzá constituye la fuente fundamental para la obra y los ejes temáticos sobre los cuales organiza la obra –no están en nada

⁴¹ HD., *Ensayo de Historia Patria*, Montevideo, 1901, 1ª edición, p. 1.

^{*} “Nosotros, hemos de estar muy reconocidos a España, porque si ahora somos civilizados, si hablamos la rica y armoniosa lengua castellana, y sobre todo, si profesamos la religión católica, únicamente verdadera, todo se lo debemos a España, la madre patria. Ciertamente es que si no hubieran venido los españoles a ocupar el Uruguay, lo hubiera conquistado otra nación; pero entonces tal vez estaríamos aún bajo el yugo extranjero, o lo que peor sería, sumidos en las tinieblas del paganismo. Y como en resumidas cuentas, Dios es quien dirige todos los acontecimientos de la Historia, debemos darle infinitas gracias por tantas bendiciones como derramó sobre la hermosa tierra charrúa, nuestra querida patria”. [H.D., *Curso de Historia Patria, Libro 2º, Curso Medio*, Montevideo, 1955, XIV ed., p. 97].

lejanos a los señalamientos antes mencionados en los programas escolares y caracterizados por Carlos Real de Azúa.

Así los charrúas: *“Tenían un amor instintivo a su libertad salvaje, la que jamás quisieron cambiar por los goces de la civilización que les traían los españoles. (...) Con todo, eran generosos y hospitalarios, como lo demostraron repetidas veces en la época de la Conquista; pero eran vengativos y feroces, cuando se les provocaba”*.⁴²

La figura de Artigas y la “gesta” de los Treinta y Tres Orientales representan otro de los tópicos de enaltecimiento establecido en la obra de Hermano Damasceno: *“Entonces aparece ARTIGAS, alma y encarnación de las altas aspiraciones de los pueblos platenses, el fundador de la nacionalidad oriental, la más noble figura de nuestra historia, nuestro orgullo, nuestra gloria! Veréis al caudillo batallando con bravura y constancia contra enemigos poderosos y aguerridos que trataban de arrebatarle esta su tierra querida; y, vencido al fin por la envidia y la traición (...), lo veréis vengado luego por los bravos 33, quienes, bajo el amparo del Cielo, continuaron y acabaron felizmente su obra, trozando las cadenas del esclavo y declarando libre e independiente, ante la faz del mundo estupefacto, a la joven República Oriental del Uruguay.”*⁴³

La prensa oficialista del gobierno de Batlle y Ordóñez, encarnada en el diario *El Día*, afirmaba, en cambio, que *“Rivera fué, ante todo, el verdadero, el único, el consciente y esforzado fundador de la Nacionalidad. [...] Artigas fué el precursor, el libertador de la difícil empresa. No fué el creador de la unidad nacional”*,⁴⁴ posición que contrasta con la tesis historiográfica tradicional y en la que se desenvuelve el manual escolar y liceal de H.D.

Hacia el final del período sobre el que trata el presente trabajo, los textos de HD eran los más utilizados en los centros de enseñanza tanto públicos como privados. En el año 1916, contaba con cuatro ediciones.

Conclusiones

La enseñanza de la historia en las escuelas uruguayas en el período que hemos analizado cumplió objetivos claramente pragmáticos con el fin de fijar en los niños una

⁴² HD., *Ensayo de Historia Patria*, Montevideo, 1950, 9ª ed., p. 15.

⁴³ HD., Ob. cit., p. 6.

⁴⁴ RODO, Alfredo, *Coloradismo histórico* en: EL DIA, Montevideo, 28 de diciembre de 1914.

representación del pasado que fortaleciera la identidad nacional. Los programas analizados proponen una percepción de pasado ejemplarizante para el presente, destacando el papel de los “*héroes*” de la independencia y las principales efemérides. Los presupuestos básicos aplicados a dicha enseñanza fueron los edificados por la historiografía de corte nacionalista. La misma entendía a la Historia como un estudio del pasado y no como una ciencia de cambio.

La enseñanza escolar se centró en el registro, recuerdo y rememoración de las fechas de las grandes hazañas protagonizadas por los prohombres de la “nación”, caudillos o doctores, o simplemente estadistas, es decir, una historia política narrativa. Una narración literaria sobre el pasado que proponía movilizar emociones en el niño con el fin de fijar en su persona, probablemente, para siempre un sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional.

Los fundamentos de la enseñanza de la historia se enlazaron con el positivismo filosófico tratando de mostrar a los niños una sociedad contemporánea de progreso y una visión optimista respecto al futuro del país.

Como hemos visto, en los programas escolares y, en gran medida, también los utilizados en la enseñanza secundaria prevalecía la cronología sobre el análisis histórico y el registro memorístico sobre la reflexión.

Lo llamativo, y tal vez, hasta aparentemente paradójico, es que un Estado como el uruguayo que se ha caracterizado por su condición laica y liberal, se haya apoyado –a través de los historiadores más encumbrados del siglo XIX y gran parte del siglo XX– en una tendencia historiográfica que, como ha señalado Carlos Real de Azúa, se sostuvo en una filiación romántico-católica-autoritaria.

Trasladando esta misma cuestión a los textos escolares y liceales, llama la atención el papel que desempeñó durante más de medio siglo, los *Ensayos* y *Compendios de Historia Patria*. Este manual de historia utilizó como fuente la obra de Francisco Bauzá, adhiriendo a los presupuestos de la historiografía de corte nacionalista conservadora y católica. Su obra utilizada en un principio en las escuelas, se extendió a otras áreas (bachillerato y magisterio), siendo el manual de referencia casi inevitable para los estudiantes uruguayos de la primera mitad de siglo XX

No obstante, en la enseñanza secundaria desde muy temprano se marcaron algunas discrepancias respecto al tratamiento exclusivo de la historia política por parte de los catedráticos de historia americana y nacional, como hemos analizado en el presente trabajo.

La revisión de los contenidos efectuados por José P. Varela (h), José Salgado y Daniel García Acevedo a principios del siglo XX, no pudieron evitar que la enseñanza de la historia conservara su carácter cronológico y su aprendizaje memorístico.

La falta de centros de formación docente, la inexistencia de una facultad de filosofía y letras o de humanidades dedicada a las actividades de investigación universitaria hasta el año 1945, dejaron en el tintero muchas soluciones propuestas por los catedráticos y académicos de la Universidad desde principios del siglo XX, en su mayoría hombres de leyes aficionados al estudio de la historia.

De esta manera, la historiografía nacionalista de carácter político y alineada con intereses vinculados al poder político hegemónico perduró debido, en gran medida, a la inexistencia de centro de formación científica en la disciplina lo que también repercutió en la elaboración de manuales de historia que propendieran a una enseñanza más afín a los problemas contemporáneos del *“hombre común”*. Enseñanza de la historia, por su parte, que se había universalizado en materia escolar desde 1877 pero que se extenderá a más amplios sectores sociales a partir de 1915 y 1916, años en que se eliminaron los aranceles para cursar estudios secundarios y se expandieron los liceos por el resto del país.

En síntesis, se siguió impartiendo una enseñanza de la historia de corte doctoral y magistral con el objetivo de formar a los futuros dirigentes políticos, cuyos contenidos no rebasaron la historia política militar y diplomática, cobijada en una rígida estructura cronológica.

Los resortes del poder político en el campo de la enseñanza impusieron los cánones de esta historiografía tradicional en los textos utilizados en la enseñanza, lo que garantizaba una visión, en su generalidad, hegemónica. En el campo historiográfico, hasta los años 60 esta situación se mostrará incambiada, ante la falta de centros de enseñanza superior en el campo disciplinario que apostaran a las necesarias renovaciones en los abordajes y metodologías.

