
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A PRINCIPIOS DE SIGLO XX EN URUGUAY Y ARGENTINA. LA VISIÓN DE DOS AUTORIDADES EDUCATIVAS. ABEL J. PÉREZ Y JOAQUÍN V. GONZÁLEZ

Sabrina Alvarez¹

Francis Santana²

RESUMEN. Los sistemas educativos son instrumentos privilegiados para la divulgación del conocimiento histórico. Los actores político-sociales insertos dentro de los mismos no actúan como meros transmisores de ese saber, generan además sus propias “versiones” del pretérito. Observar esas interpretaciones resulta de interés para aportar pistas sobre el desarrollo de la historiografía rioplatense. El objetivo de este artículo es analizar, de modo comparado, el pensamiento de Abel J. Pérez y Joaquín V. González -figuras destacadas en el ámbito educativo de Uruguay y Argentina a principios del siglo XX- sobre los motivos por los cuales era necesario enseñar Historia y qué contenidos debían priorizarse.

PALABRAS CLAVE: Historia rioplatense. Abel J. Pérez. Joaquín V. González.

TEACHING HISTORY AT THE BEGINNING OF 20th CENTURY IN URUGUAY AND ARGENTINA. TWO EDUCATIONAL AUTHORITIES' VISION: ABEL J. PÉREZ AND JOAQUÍN V. GONZÁLEZ

ABSTRACT. The educational systems are privileged instruments for the dissemination of historical knowledge. The political-social actors inserted within them do not act as mere transmitters of that knowledge, they also generate their own "versions" of the past. Observing these interpretations is interesting to provide clues about the development of River Plate's historiography. The aim of this article is to analyze, in a comparative way, the thoughts of Abel J. Pérez and Joaquín V. González - important figures in the educational field of Uruguay and Argentina in the early twentieth century - on the reasons why it was necessary to teach History and what contents should be prioritized.

KEYWORDS: River Plate's history. Abel J. Pérez. Joaquín V. González.

Introducción

La historia de la historiografía suele alimentar sus análisis de las obras producidas con el fin principal de elaborar un relato histórico sobre algún hecho o proceso en particular. Pero

¹ Licenciada en Ciencias Históricas (FHCE-UdelaR). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense (FHCE) con beca de la Comisión Académica de Posgrados (CAP-UdelaR). Ayudante del Departamento de Historiología (Instituto de Historia-FHCE).

<http://investigadores.fhuce.edu.uy/sabrinalvarez/wp-content/uploads/sites/87/2017/03/Sabrina-Alvarez.-cvuy.pdf>. Contacto: s.alvarez.torres@fhuce.edu.uy

² Estudiante avanzado de la Lic. en Ciencias Históricas (FHCE-UdelaR). Ayudante del Departamento de Historiología (Instituto de Historia-FHCE). Contacto: francissantana@hotmail.es

también se nutre de la lectura minuciosa de otro tipo de fuentes como pueden ser cartas, documentos inéditos, artículos periodísticos, entre otros.

Uno de los principales medios de divulgación del conocimiento histórico son los sistemas de educación estatales. A través de los mismos los Estados buscan transmitir e imponer a sus ciudadanos determinadas certidumbres ideológicas y culturales.

De allí que resulte de interés indagar en las opiniones vertidas sobre el papel de la enseñanza de la Historia y sobre los contenidos por parte de figuras inmersas en los sistemas educativos. Esto es lo que nos proponemos realizar en este artículo. Seleccionamos para ello a dos figuras contemporáneas, Abel J. Pérez y Joaquín V. González, quienes desarrollaron funciones similares en Uruguay y Argentina, respectivamente.

De Abel J. Pérez estudiaremos dos obras y un conjunto de artículos aparecidos en las publicaciones oficiales de la Dirección de Instrucción Pública de Uruguay. “Nuevas orientaciones en la enseñanza”, publicada por primera vez en 1915, ha sido analizada en especial por sus aportes desde el “espiritualismo” en el debate por la secularización; decía el autor en las primeras páginas, que esta obra era producto del cumplimiento de su “deber” como ciudadano que ha visto el “mal” que aqueja a los hombres de su tiempo: “un estado mórbido generalizado” (PÉREZ, 1915, p. 5-6) provocado por el, en su opinión, imperante utilitarismo.

Por otra parte, trabajamos con un libro titulado “América”, publicado en 1912, en el que presenta su concepción de la historia del continente americano (con énfasis en América Latina), al que consideraba una esperanza para el desarrollo civilizatorio de su época (PÉREZ, 1912, p. 6). Asimismo, consideramos un conjunto de artículos escritos por Pérez en marco de su labor como Director de Instrucción Pública, que aparecieron en las publicaciones editadas por esta institución. En estos se exponen de modo sintético, y vinculados directamente con el quehacer en la gestión educativa (y política), sus opiniones respecto del papel de la enseñanza de la Historia.

El conjunto de la obra de Joaquín V. González gozó de gran repercusión en el ámbito cultural argentino. De ese modo se transformó en un referente literario, político y educativo. Su ensayo “La tradición nacional” le valió un reconocimiento unánime. Las obras “Patria” y “Manual de la Constitución Argentina” se transformaron en insumos para la educación en su país. Sus “Discursos” en el Congreso Pedagógico de 1902 contienen reflexiones generales sobre sus conceptualizaciones de la educación.

La producción de ambos autores genera importantes desafíos a la hora de hacer dialogar sus propuestas específicas sobre el asunto, pues no se dedicaron específicamente a la labor historiográfica. A través de sus propuestas educativas (labor a la que destinaron sus mayores esfuerzos desde la reflexión y la gestión estatal) se pueden conocer algunos de sus principales supuestos.

Resulta de interés analizar sus ideas, primero, porque fueron figuras de peso en organismos del Estado y, segundo, porque se destacaron en un contexto de transformaciones político-sociales y en materia filosófica-científica (renovado espiritualismo). Por lo tanto, eran personalidades con “autoridad de enunciación” que, de un modo u otro, influyeron en la construcción de los discursos historiográficos de su época³.

Los autores y su época

La obra de Pérez se inserta en el periodo que se ha denominado del “primer batllismo” y de la “segunda modernización” uruguaya. En el mismo se conjugaron importantes transformaciones y continuidades que alcanzaron distintas esferas de la vida pública uruguaya. Se cerró el ciclo de luchas caudillistas triunfando finalmente el ejército “profesional” del Estado; se propició un importante impulso a la estatización de servicios básicos; se expresó de modo contundente la disputa por la secularización del Estado (con un especial capítulo en materia educativa) culminando con la reforma constitucional de 1917 en la que se consagró la separación de la Iglesia y el Estado. Asimismo se fortaleció el desarrollo de la enseñanza secundaria y técnica.

En simultáneo, convivieron de modo tenso posturas innovadoras con tendencias conservadoras que pusieron “freno” hacia fines de la década de 1910 a los avances alcanzados. Fue una época de crecimiento demográfico urbano producto de una nueva oleada inmigratoria, de la mejora relativa de las condiciones de vida y de la inmigración interna. Los trabajadores, especialmente industriales, comenzaban a organizarse siguiendo modelos europeos y se desarrollaban los primeros conflictos sindicales. Ante esta situación el gobierno encabezado por José Batlle y Ordóñez optó por mediar en los conflictos, aunque se registraron también eventos represivos (BARRÁN, 1990; CAETANO, 2011).

El período transcurrido entre 1852 y 1880 comenzó a configurarse la construcción del estado argentino. En ese contexto el ciudadano fue concebido como sostén material de dicho estado (BONAUDO, 1999, p. 11-21). Las clases dominantes se apoyaron en un Poder

³ Cabe destacar que las obras “Patria” y “Manual de la Constitución Argentina” de Joaquín V. González se convirtieron en insumos para la enseñanza. Ninguna obra de Pérez alcanzó tal reconocimiento.

Ejecutivo fuerte, preocupado por tutelar “el gobierno del pueblo”, por consolidar el orden y la autoridad y por estrechar los lazos con las oligarquías provinciales. Pese a que se reavivaron las luchas civiles, el gobierno central continuó avanzando en su poder político, institucional y militar (BONAUDO; SONZOGNI, 1999, p. 34-39 y p. 64-65). No hubo unanimidad sobre cómo modernizar del país y esto contribuyó con la sucesión de guerras civiles y levantamientos armados del período. Finalmente, durante la década de 1870 adquirieron mayor peso político los grupos económicos, por sobre las movilizaciones políticas turbulentas (LETTIERI, 1999, p. 99-145). A finales del período se produce la mayor expansión del sistema educativo argentino, el cual se estructurará a partir del Congreso Pedagógico de 1882. Pese a éste, y al aumento del número de lectores, persistían las insuficiencias del sistema educativo (EUJANIÁN, 1999, p. 549-560).

Los historiadores caracterizan al período 1880-1916 como una etapa de profundización de las transformaciones modernizantes iniciadas en el curso del ciclo anterior. En lo cultural, estuvo marcado por una lucha sobre el alcance que se daría a la alfabetización, la expansión de la prensa diaria y de los circuitos de lectura popular. Se buscó cohesionar a la población inmigrante mediante el peso de lo criollo (LOBATO, 1999a, p. 11-13). El gobierno argentino avanzó rumbo al ejercicio monopólico del poder coercitivo y luego hacia la construcción de un complejo aparato administrativo. Dentro de éste, el sistema educativo sería una pieza clave en la formación de ciudadanos y de funcionarios estatales (LOBATO, 1999b, p. 179-185).

Como destaca Arturo Ardao en el Uruguay de fines del siglo XIX y principios del XX un renovado espiritualismo se comenzó a imponer frente al racionalismo que había conquistado las cátedras universitarias y los distintos ámbitos intelectuales. Este proceso, con matices locales, se dio en toda Latinoamérica (ARDAO, 1968, p. 282-300).

Al comienzo del Capítulo II de “Patria”, González se mostró discrepante con los “extremos imprevistos de positivismo e irreligión” que como un “torbellino” se habían producido de la mano de “la fiebre literaria que agitara a la Francia de los últimos tiempos”. En contraparte veía con buenos ojos un cambio, un “noble cortejo que se vuelve hacia los sagrados recuerdos que constituyen la gloria y el honor colectivos, hacia los sentimientos esenciales de la comunidad social, cual si acudiesen a dioses olvidados”. Incluso hizo alusión a una contraposición entre cierto espíritu materialista opuesto al espíritu patriota estimulado justamente por el sistema educativo que promovía (GONZÁLEZ, 1906, p. 24).

Respecto del espiritualismo, Pérez realiza interesantes planteos que aparecen legitimados en el prólogo de su obra “Nuevas orientaciones” por las calificadas palabras del principal exponente de esa corriente de pensamiento en Uruguay y América: José Enrique Rodó.

Abel J. Pérez nació en Montevideo de 1857. A los 25 años se tituló como Doctor en Derecho y Jurisprudencia, un año más tarde estableció un estudio jurídico en la ciudad de Salto (Uruguay) hasta 1888. Se desempeñó como representante nacional y defendió la candidatura de Julio y Herrera Obes. Por esos años se vinculó con José Batlle y Ordóñez. Integró posteriormente la redacción del Diario “El Día”. Si bien no apoyó la candidatura de Idiarte Borda a la Presidencia, éste le ofreció el Ministerio de Fomento, responsabilidad que rechazó. En 1898, cuando asumió la Presidencia de la República Lindolfo Cuestas, se radicó por unos meses en la Provincia de Santa Fe (Argentina).

Al regreso a Uruguay fue director de la Administración de la Lotería del Hospital de Caridad, hasta julio de 1900 en que fue designado Inspector Nacional de Instrucción Primaria siendo miembro de su Dirección hasta 1918. Integró por años la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública y la Comisión Revisora del Libro IV del Código de Comercio. Hacia 1918 fue también Presidente de la Sección Educación del 2º Congreso Americano del Niño e integrante de la Comisión Nacional de Educación Física. Murió en 1945 (SCARONE, 1918, pp. 447-448; BRALICH, 2009, p. 3).

Pérez fue un hombre involucrado en la vida política del país, ocupó diversos cargos públicos y realizó aportes al desarrollo institucional del mismo. Prueba de ello son las obras que escribió⁴, sus artículos periodísticos publicados en “La Razón” y en las ediciones oficiales de la Dirección Nacional de Instrucción Pública. A través de algunas de ellas expresa una serie de ideas que dan cuenta de los debates de la época en torno al espiritualismo y racionalismo. Su figura ha sido estudiada esencialmente por sus posturas y aportes en el proceso de secularización de la enseñanza y del Estado uruguayo como un “laicista” que sostenía la necesidad de una “moral sustituta” de la moral religiosa (CAETANO, 2013, p. 170; GREISING, 2013).

⁴ La libertad de comercio, tesis (1882), Himnos nacionales: cantos patrióticos de guerra recopilados por orden alfabético: argentino, brasileño, boliviano, chileno, español (marcha de Cádiz e himno de Riego), francés (La marseleses), italiano (himno de Garibaldi), oriental, paraguayo, peruano y venezolano (s/d), Algunas ideas sobre nuevas orientaciones de la enseñanza (1915), Motivos de una ley de educación común (1915), Apuntes para la biografía del Dr. Julio Herrera y Obes (1916), La solidaridad de América (1917), De la cultura necesaria en la Democracia (1918); así como varias conferencias como por ejemplo: La enseñanza de los expósitos; conferencia (1905), “La enseñanza rural” (1918), Extensión universitaria: estudiantes y maestros (s/d).

Joaquín V. González nació el 6 de marzo de 1863, en la provincia de La Rioja, en el seno de un grupo de grandes propietarios criollos y de notoriedad política. Cursó estudios secundarios y universitarios en Córdoba. En 1886 presentó su tesis doctoral (“Estudio sobre la revolución”) y obtuvo su título de Doctor en Jurisprudencia. Esta tesis y algunos ensayos anteriores, prefiguraron la obra futura de González (PULFER, 2015, p. 20-25).

En 1881 comenzó a colaborar en diarios y a publicar sus primeras obras poéticas y en 1884 inició su incursión en la docencia. Fue electo diputado nacional por su provincia natal, inaugurando una dilatada trayectoria política. A partir de allí, ocupó una serie de cargos casi de manera continua y, a veces, simultánea (PULFER, 2015, p. 25-27).

Fue gobernador de La Rioja (1889-1891) y en 1892 el Poder Ejecutivo lo nombró vocal del Consejo Nacional de Educación, cargo que volvería a ocupar años más tarde. En 1893 publicó “Mis montañas”, con gran repercusión (PULFER, 2015, pp. 28-29).

En 1894 se inició en la enseñanza universitaria inaugurando la cátedra de Legislación de Minas en la Facultad de Derecho de Buenos Aires. En 1896, el Poder Ejecutivo lo designó como académico titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, junto a figuras como Bartolomé Mitre y Paul Groussac.

Al año siguiente editó el “Manual de la Constitución Argentina”, texto de instrucción cívica para los establecimientos de la enseñanza secundaria. En 1900 publicó una serie de obras: “Patria”, “Historias”, “Enseñanza obligatoria” y “Legislación de minas”. En 1901 fue convocado por el presidente Julio A. Roca a integrar el gabinete, como Ministro del Interior y Ministro de Justicia e Instrucción Pública (1901-1902) y Ministro de Relaciones Exteriores y Culto (1903) (PULFER, 2015, p. 29-30).

Darío Pulfer (2015, p. 31) señala que siendo Ministro de Justicia e Instrucción Pública fue cuando comenzó “el tiempo más intenso de actividad pública en el ejecutivo nacional en las filas del conservadurismo. [...] integra el gobierno que enfrenta con dureza la revolución radical de 1905”. Fue Rector de la Universidad de La Plata (1906-1909). En 1906 el Poder Ejecutivo lo nombró delegado argentino a la III Conferencia Internacional Americana realizada en Río de Janeiro. Se desempeñó como senador (1907-1916) y en 1909 la asamblea de profesores de la Universidad Nacional de La Plata lo reeligió como presidente (1909-1918). En 1910 el presidente Roque Sáenz Peña lo designó como miembro de la Corte Permanente de Arbitraje de La Haya (PULFER, 2015, p. 31-33).

En 1909 gestionó la visita del español Rafael Altamira que tuvo gran repercusión en los círculos intelectuales argentinos (PRADO, 2013, p. 140) y en el ámbito específicamente historiográfico (PELOSI, 2005, p. 32; BUCHBINDER, 2005, p. 146).

En marzo de 1918 se retiró de la Universidad de La Plata. En agosto de 1921 el Consejo Ejecutivo de la Liga de las Naciones lo propuso como miembro de la Corte de Justicia Internacional. Murió el 21 de diciembre de 1923 en Buenos Aires, a la edad de sesenta años (PULFER, 2015, p. 34-35).

El sistema educativo y la formación ciudadana. Moral, identidad y disciplina

José Rilla recuerda que era precisamente la escuela el “lugar de vulgarización del conocimiento histórico, el lugar por excelencia del uso cívico y político de la historia, el lugar de nacionalización de los jóvenes” (RILLA, 2008, p. 74).

Sostiene Raimundo Cuesta Fernández que la conformación de un sistema educativo “nacional-estatal” requiere de la “normalización curricular del conocimiento”, correspondiendo al Estado (a quienes tengan su control) determinar “cuál conocimiento es el legítimo y cuál no”, proceso en el que pueden convivir individuos o grupos en disputa (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 72).

Tomando como ejemplo las tradiciones europeas, tanto Pérez como González coinciden en argumentar que la educación en general cumple una función esencial en la formación ciudadana a través de la transmisión de una determinada moral, la construcción de una identidad nacional y la enseñanza de cierta disciplina. Así, el sistema educativo conduce paulatinamente a los niños hacia el cumplimiento de sus “roles cívicos” (PÉREZ, 1904b; GONZÁLEZ, 1902, p. 5-6). A pesar de que ambos plantean estas certezas en términos ideales, reconocen las dificultades de su aplicación en los medios en el que desarrollan sus actividades.

En su discurso de clausura del Congreso Pedagógico de febrero de 1902 del cual participaron personal directivo y docente de los institutos de enseñanza media de Argentina, González planteó que existía en su país una serie de escollos para el desarrollo de la educación, entre otros motivos, por “nuestra accidentada y joven historia” (GONZÁLEZ, 1902, p. 20). Juzgaba que el problema de la nación era el mismo que el del conjunto de las naciones latinas: “la aversión ingénita de todos al trabajo individual y directo, al trabajo persistente y sistemático”. Entendía que se vivía una “honda [...] crisis” de “alarmante [...] incremento del parasitismo social y político” (GONZÁLEZ, 1902, p. 27).

Preocupación similar expresaba Pérez. Este “parasitismo” se potenciaba por la existencia de una cultura “utilitarista” que imponía límites al desarrollo del sistema educativo:

por un lado, el desinterés de los padres, por otro lado las luchas gremiales de los docentes; mientras se necesitaban personas predispuestas a entregarse por “la causa”. Esto sería, en parte, consecuencia del fracaso del modelo educativo vareliano. A nivel socio-cultural general sostiene que se estaba “[...] en una época de transición entre un período de credulidad ingenua y general y otro período de escepticismo completo y absoluto”, entre esos extremos el ideal sería un espiritualismo donde tuvieran lugar Dios, el alma, la esperanza (PÉREZ, 1915, p. 11-28).

Por otro lado, las diferencias socio-económico-culturales existentes entre los alumnos, implicaban una dificultad y un gran desafío para el cumplimiento de este fin ciudadano de la enseñanza. En particular, ante la falta de acompañamiento al proceso educativo que debían realizar los padres de los alumnos a fin de afianzar, a través de su ejemplo, las certidumbres impartidas.

Particular interés reviste, en los planteos de Pérez, la situación de los inmigrantes. Estos, en su opinión, realizaban invalorable aportes al desarrollo local, pero conformaban corrientes un tanto hurañas hasta que “la autoridade, en nombre de un elevado interés social” lograba imponer “la assistência á la escuela pública”. De todos modos, Uruguay era una sociedad “felizmente” conformada étnicamente por inmigrantes europeos (PÉREZ, 1904b, p. 6).

En su opinión “[...] ofrece el caso especial de un cosmopolitismo formado en condiciones excepcionales” ya que no es simplemente un conglomerado de inmigrantes de distintas nacionalidades, sino “[...] la síntesis de una combinación social en la cual cada raza o cada país, ha traído en sus hijos el germen de sus modalidades nacionales”. De estos aportes han sobrevivido sólo “[...] las más acentuadas y enérgicas [...]” (PÉREZ, 1907a, p. 9). Hugo Achugar plantea que la construcción de la nación es una “fundación por la palabra” (ACHUGAR, 2000, p. 20-22). En las palabras “autorizadas” de una figura como Pérez se construía una nación en la que no había lugar para los no europeos.

Sostiene Lionetti que “[...] la primer misión de la escuela pública era la de extender la matriz identitaria de toda la comunidad. Para conformar la sociedad civil a la que se aspiraba era imprescindible que la comunidad de individuos reconociera su pertenencia a la nación” (LIONETTI, 2005, p. 1231). Es decir, era necesario homogeneizar la población heterogénea y dispersa en un territorio, en el proceso de construcción de lo que Michel Foucault ha denominado “sociedad disciplinaria” (FOUCAULT, 2002, p. 133).

A las dificultades de inclusión de los inmigrantes a la comunidad nacional, debe agregarse el problema de las concepciones belicistas instaladas en una parte importante de la población uruguaya que, como veremos en detalle más adelante, producía tensiones respecto de la idea de qué ciudadano formar. En este sentido, las fiestas patrias seguían constituyendo un importante momento de transmisión del relato nacionalista, a través de las expresiones artísticas de las “dos patrias”: la “local” y la “universal” (PÉREZ, 1908a, p. 639-643).

Cabe destacar que, si bien, como se decía más arriba, había una permanente comparación con el ejemplo europeo (en especial en el caso de Pérez), González plantea la necesidad de un desarrollo local/ nacional del sistema educativo lo que se sustenta en la propia historia de la “raza”. Entendía que había una serie de factores que hacían a la particularidad y especificidad de cada país: “no pueden ser iguales en todas las naciones las necesidades ni las leyes fundamentales de su sistema educativo”. Existía lo que él definió como una “base diferencial de raza, de clima, de historia, de instituciones y destino” (GONZÁLEZ, 1902, p. 5).

En el caso de Argentina, entendía que se trataba de una nación joven que estaba “dotada de todas las energías e impulsos necesarios para elaborar una grandeza nacional”. En ese contexto adjudicó a la educación secundaria argentina “la parte más delicada de la misión educadora del estado”. A través de ella las nuevas generaciones pasarían a los “deberes patrióticos superiores” para “vestir la noble blusa del soldado, o para asumir la angustiosa función del elector que delibera en el comicio republicano” (GONZÁLEZ, 1902, p. 6).

La enseñanza de la Historia. Por qué, para qué y como

Directamente vinculado con los principales fines del sistema educativo se definieron, en un largo proceso de constitución del campo educativo⁵ (en relación con el campo historiográfico), los objetivos de la enseñanza de la Historia.

En este sentido, Mario Carretero plantea tres tipos de representaciones del pasado. Uno de ellos, es el registro de la historia que aparece en la escuela. El mismo contiene una serie de valores que se enlazan en un conjunto de relatos cuya finalidad es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva de la identidad nacional. Los otros dos registros, la memoria y la Historia académica, presentan versiones diferentes que en algunos casos pueden entablar contradicciones y conflictos entre sí (CARRETERO, 2007, pp. 33-40).

⁵ Entendemos la idea de “campo” desde la perspectiva de Pierre Bourdieu quien sostiene que dentro del campo intelectual, en tanto “campo magnético” por el que fluyen distintas “líneas de fuerzas”, los agentes o “sistemas de agentes” que lo conforman “se oponen y se agregan” estructurándolo en cada momento; alcanzó en este proceso cierta legitimidad que convalida sus ideas. BOURDIEU, Pierre Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase. En: BOURDIEU, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires, 2007. p. 9.

No debe olvidarse que la escuela es una institución oficial cuya función es precisamente la formación ideológica y cognitiva de los alumnos de joven edad. Por ello es que la enseñanza de la historia se encarga de brindar un conjunto de contenidos que estructuran al joven con una carga emotiva destinada a crear una identificación y un sentimiento de lealtad y pertenencia. En ese contexto se insertan los próceres, los símbolos patrios, los íconos y los himnos.

Es así que la enseñanza de la historia adquiere un papel crucial en la tarea de conformar esas “ficciones historiográficas” que son las naciones. Esto lleva a Carretero a afirmar que “la historia es grabada en la mente de los niños, cincelada de acuerdo a ciertos patrones que debían continuar vigentes en la vida adulta” (CARRETERO, 2007, p. 33-45).

Andrés Bisso resalta que en el marco de la circulación de imágenes y representaciones del pasado hay ámbitos en los cuales ese tráfico “se condensa y se vuelve especialmente espeso”. Precisamente, un lugar ideal para esa “coagulación de sentidos” es el ámbito educativo (BISSO, 2011, p. 28-29).

El ensayo de un joven González, titulado “La tradición nacional”, tuvo gran repercusión en el escenario político-cultural argentino. En el apartado titulado “Importancia del pasado”, González reivindicó la relevancia de la investigación y la enseñanza de la historia en las naciones y para ello se remitió a las expresiones del historiador francés Jules Michelet: “Todos los pueblos tienen su biblia, [...] y cada generación escribe en ella un versículo [...] son al espíritu y a la cultura [...] esos sublimes versos que condensan el pensamiento o el latido de una época histórica” (GONZÁLEZ, 1888, p. 97).

Pulfer plantea que este ensayo de González tuvo gran repercusión en la configuración de la educación argentina. Desde fines de la década de 1880 la historia educacional no respondía a un plan integral a priori. Entonces comenzaban a configurarse una serie de temáticas y dispositivos y “La tradición nacional” significó un hito en ese proceso de construcción “de una manera de transmitir lo que se entendía desde los sectores dominantes como imagen de la Argentina a fines del XIX y principios del siglo XX con el horizonte inmigratorio frente a sí” (PULFER, 2015, p. 51).

Se trata de la construcción de aquellos elementos que se consolidarían posteriormente en la “educación patriótica” y en los ejes del discurso de una historia del Estado Nacional que serían retomados en 1909 por Ricardo Rojas, en “La restauración nacionalista”, en lo directamente relacionado con la enseñanza de la historia. En esta obra González introduce una serie de novedosas posturas frente al mundo aborigen, la figura del gaucho, la hispanofobia, el

federalismo y el caudillismo. La obra le valió el reconocimiento de la intelectualidad porteña. Mitre le dirigirá una carta felicitándole por dicha publicación, aunque discrepando con el planteo de que los argentinos descendieran de los indígenas. Los planteos de “La tradición nacional” serían luego desarrollados en “Patria” (PULFER, 2015, pp. 28-29).

Por su parte, en el escenario uruguayo, Abel Pérez afirmaba la existencia en “...las grandes masas populares” de una especie de “[...] espíritu de religiosidad colectiva” que se debía respetar, pero al mismo tiempo dirigir hacia el culto de los símbolos que inspiran los más “altos ideales”: civilización, trabajo y patriotismo (PÉREZ, 1911, p. 693-694). De allí la utilidad de la enseñanza de la historia.

La historia es “maestra de vida”. A través de los “ejemplos” que de ella se pueden extraer es posible desarrollar los contenidos específicos vinculados, muy en especial, con la enseñanza moral (PÉREZ, 1908c, p. 20). Asimismo, para González, contribuía en el desarrollo de la “imaginación” y las “facultades afectivas del niño y del joven”. Consideraba que la historia se repite cuando es transmitida la experiencia de los hechos pasados a otras generaciones; más aún cuando se reciben no sólo en tanto conocimiento sino también como “impresiones que se reflejan en nuestra alma para imitar esas acciones” (GONZÁLEZ, 1902, p. 31). De este modo, familiarizarse con el ejemplo de los grandes hombres “parece producir como un contagio de orden moral, contagio excepcionalmente sano [...]” (PÉREZ, 1915, p. 91-93).

Desde sus inicios, el sistema escolar argentino estuvo caracterizado por la “imperiosa necesidad” de inculcar sentimientos de patriotismo entre el estudiantado. Se trataba de la puesta en marcha de un aparato ideológico que buscaba consolidar una identidad nacional para la Argentina (CASAS, 2016, p. 1-2). Los planteos esbozados por González son un claro ejemplo de esto. Desde su punto de vista el propio desarrollo histórico de Argentina justificaba la existencia de un sistema educativo particular.

Por lo tanto, la enseñanza de esos contenidos satisfaría la primordial necesidad de inspirar en las nuevas generaciones energías y aptitudes que sumarían “en la gran fuerza colectiva que dé relieve a la personalidad económica y moral de la nación” (GONZÁLEZ, 1902, p. 8). La formación moral de los jóvenes llevaba, de todos modos, un conjunto de dificultades ya que era menester “determinar un sentido moral preciso en el vasto caudal de los hechos históricos”, es decir, realizar una correcta selección de los hechos históricos a relatar (GONZÁLEZ, 1902, p. 9).

En el mismo sentido, los futuros ciudadanos, mandatarios, legisladores o magistrados en una República democrática como la uruguaya deberían, según entendía la comisión encargada de seleccionar los textos escolares bajo la dirección del Inspector Nacional de Instrucción Pública Abel J. Pérez⁶, estar habituados a meditar sobre las cuestiones históricas, para “[...] cultivar el sentido moral, despertar los sentimientos patrióticos y encaminar la conducta que en lo sucesivo hayan de seguir para bien de la Patria que los vio nacer” (PÉREZ, 1904, p. 375).

Desde una mirada espiritualista sostenía Pérez que la enseñanza de la historia cumple diversos fines, pero principalmente dos: enseñanza cívica e integración (observando la realidad “cosmopolita” del Uruguay). Para que esos fines fueran cumplidos debía definirse con precisión la perspectiva desde la que se analizarán los hechos del pasado que servirían de ejemplo a los ciudadanos en proceso de construcción; todo esto en el marco de una sociedad cosmopolita como la del Uruguay de principios de siglo XX. La integración debía ser tanto de los nuevos pobladores inmigrantes como de la sociedad uruguaya con el resto del mundo “civilizado”⁷ (PÉREZ, 1908a).

En las elaboraciones de los autores seleccionados, inspirados en la renovada filosofía espiritualista, resulta fundamental la reflexión respecto de los modos a enseñar los contenidos históricos.

Para Abel Pérez, la enseñanza en general debía ser “esencialmente práctica” a fin de que “prepare al ciudadano para las luchas regeneradoras del presente” (PÉREZ, 1900, p. 13). También señala a la imitación como medio de aprendizaje, así como la repetición de los preceptos que se pretende interiorizar (PÉREZ, 1915, p. 99-100).

Asimismo, entendía que con los cambios que había sufrido la sociedad, la escuela también se vio modificada: ya no se aplicaban métodos pedagógicos represivos, sino que se creaba un clima de “hogar amoroso” en el que los resultados eran mucho mejores; así “los niños aprenden mucho y bien, se familiarizan con los principios de la ciencia en general que les permitirá luchar con provecho en la vida [...]” (PÉREZ, 1908a, p. 639).

Como venimos señalando, la enseñanza de la historia realizaría un directo aporte al desarrollo moral de los futuros ciudadanos. De allí que se entendía pertinente la enseñanza a través de ejemplos. Una de las formas principales de lograr la comprensión de los mismos sería su ubicación espacial. En este sentido para González la articulación de los contenidos

⁶ Esta comisión estuvo presidida por el destacado filósofo Carlos Vaz Ferreira.

⁷ Respecto de este asunto polemizó con quienes criticaron el hecho de que en una fiesta patria se entonara una canción de origen italiano.

netamente históricos junto con los respectivos a la Geografía más que un aprovechamiento moral, contribuían en “un trabajo de reivindicación patriótica, de derechos y títulos de soberanía [...] tanto en las lecciones del aula como en las páginas de los textos y en los mapas” (GONZÁLEZ, 1902, p. 31).

Así resultaría pertinente “reconstruir [...] todo el patrimonio territorial de la nación, determinándolo con exactitud en cada uno de los grandes ciclos de nuestra historia” a fin de que se comuniquen “al pueblo de hoy y del futuro” el “concepto total y completo del dominio material” sin el que las nociones de “patria”, “nación” y “soberanía” resultaran “una pura ilusión” (GONZÁLEZ, 1902, p. 31). Ideas como estas también aparecen en otras obras (GONZÁLEZ, 1897, p. 24).

Enfatizaba González que la enseñanza “hermanada” de la Geografía y la Historia:

[...] darían a los niños, desde ahora para siempre, una imagen sintética de todo el territorio patrimonial del pasado y del presente, y este concepto, convertido en sentimiento e identificado con el de la patria misma, acaso transformaría en poco tiempo, en mucha parte nuestra vida cívica, abriéndosele horizontes más amplios y fortaleciendo la fe patriótica con una convicción más exacta y precisa de la extensión territorial sobre que se asienta (GONZÁLEZ, 1902, p. 31-32).

Con una expresión menos “nacionalista” la comisión uruguaya que entendió sobre los textos escolares para 1904 aconsejó que, empleando las “ventajas que ofrece la asociación de las ideas”, los maestros combinaran el estudio de Historia y Geografía (PÉREZ, 1904a, p. 374).

En ese sentido juzgaba González que dada su “inmutabilidad”, la enseñanza de la Geografía tenía a la enseñanza de la Historia como un “accesorio”, pese a su importancia. Esta unidad indisoluble hacía menester que se enseñara con particular ahínco la Geografía, puesto que allí se encontraban las raíces del sentimiento que se debía inspirar (GONZÁLEZ, 1902, p. 31-32 y GONZÁLEZ, 1906).

En la época se consideraba que existía un “amor a la patria” innato que debía ser “despertado”.⁸ Para ilustrarlo, Joaquín V. González apelaba al ejemplo de la historia de las guerras civiles americanas, a través de las cuales triunfó ese “amor” (GONZÁLEZ, 1906, p. 14).

En el caso de Pérez se define un doble origen del “amor innato” que sienten los uruguayos por la independencia: las duras experiencias vividas por los colonos españoles y,

⁸ Resulta interesante reflexionar sobre la idea de “despertar” el sentimiento patrio puesto que implicaría el convencimiento de que existe algo “innato” en los niños que se encuentra dormido y debe ser despertado. Un sentimiento constitutivo que los antecede y que, a través del reconocimiento de determinados hechos, “despertaría” para ponerse en práctica facilitando su proceso de inserción en la comunidad nacional.

en menor grado, las “razas extinguidas”, en especial los charrúas, que poseían un “[...] amor bravío por la libertad”. De ese “germen” provendría el amor a la libertad y el coraje de Artigas y su valerosa lucha por la independencia (PÉREZ, 1908a, p. 11-12).

Resulta interesante observar cómo se pretende dar una idea de “naturalidad” al fenómeno nacional uruguayo, a través de la construcción de determinada idea sobre los indígenas, para legitimar y reforzar el discurso nacionalista (CARRETERO; KRIEGER, 2007, p. 2). El maestro, mostrando los ejemplos de los grandes hombres podría “modelar sus alumnos”, tarea facilitada por el hecho de que “el niño normal” trae consigo el germen de estas virtudes, así “un deseo invencible de imitarlos nace en el interior de su alma...” (PÉREZ, 1915, p. 104-105).

Abel Pérez sostenía que la enseñanza de la Historia debía vincularse directamente con las letras y las artes (en especial la música y el canto) a fin de apelar a la emoción. Así, por ejemplo, con la realización de Concursos de himnos escolares, se pretendía infundir en los niños “[...] sus primeros amores al hogar y a la escuela, el culto de la patria que encierra más tarde el de sus instituciones y de sus progresos [...]” (PÉREZ, 1902, p. 239). La entonación de himnos nacionales y extranjeros, como parte del cultivo del arte “en sus más hermosas manifestaciones”, era considerada como una expresión de “la vida del espíritu, el que da rumbos a la existencia, consuela los dolores y civiliza las naciones, corrigiendo sus asperezas y dando rasgos luminosos a su cultura” (PÉREZ, 1908a, p. 643).

Para Pérez, la realización de los actos públicos, incluso durante las inclemencias climáticas, cumplía una función trascendente en la construcción de una “democracia sincera, hondamente sentida y amada”, a través de la reunión de:

[...] elementos sanos, vigorosos, capaces de iniciar y mantener el esfuerzo necesario para defender en primer término la independencia conquistada, y luego, para realizar la tarea de los pueblos jóvenes y fuertes, de luchar por seguir sin estancamientos las evoluciones sucesivas que nos impulsan por el camino de la civilización (PEREZ, 1908a, p. 635).

La especificidad de los contenidos: ejemplos y valores

Este es un tema central en los autores analizados. Se articula directamente con los objetivos de la enseñanza de la Historia y las formas de enseñarla. Como decíamos anteriormente, la enseñanza a través de ejemplos, cumplía un rol fundamental en la formación de la conciencia ciudadana y moral de los estudiantes. Por lo tanto, el tipo de ejemplos a mostrar era un tema esencial.

Abel Pérez sostenía en primer lugar que era fundamental inspirar en los niños ejemplos realizables, que vayan a tono con los ideales de la época. Por lo que se distancia de

las miradas que reivindicaban a figuras vinculadas con las acciones bélicas. Los nuevos patriotas debían ser hombres industrioses por lo que se deberían inspirar en figuras que desarrollaron un aporte en esa materia. En similar sentido se expresó la comisión que propuso los textos escolares para 1904 durante su gestión como Inspector de Instrucción Primaria (PÉREZ, 1907a, p. 22). Señalaban que la enseñanza de la Historia no sólo debe remitir a lo político: “no sólo los gobernantes y caudillos” deben ser contemplados para que se convierta en “la historia de la civilización del pueblo” como una eminente enseñanza moral (PÉREZ, 1904a, p. 374).

De este modo había que estudiar la obra de los grandes hombres, “...sus luchas verdaderamente abnegadas, su valor, su virtud y el amor desinteresado” por su patria que llevaron a sus naciones a ser lo que son. Se los mostraría en sus aspectos “...virtuosos, perseverantes y valientes”, enérgicos por la causa de la patria para que inspiraran así la imitación y el amor por parte de los niños, futuros hombres (PÉREZ, 1907a, p. 22). Un buen ejemplo de ello era José Pedro Varela (PÉREZ, 1911, p. 712).

Cabe destacar que, como sostiene Leone, el “culto” a los héroes fue uno de los instrumentos principales del “culto patriótico” en el siglo XIX y que continuaría en el siglo XX (LEONE, 2000, p. 149). Estas grandes figuras elegidas como ejemplos eran construidas destacando una serie de valores y cualidades (PÉREZ, 1911, p. 693).

Por su parte González, analizando la historia de “Los hombres de 1816”, presenta su modo de comprender y enseñar los procesos históricos, también centrándose en los grandes personajes. Considera que durante un largo tiempo se había entendido a la historia como “la relación de hechos desde el punto de vista de las pasiones personales de los actores, de las ambiciones en conflicto, de los intereses más o menos extensos en lucha” y como consecuencia de ello se había “reducido el campo de acción de las leyes de nuestra evolución social a algunos pocos centros”. Por lo tanto, no se podía hablar de una Historia nacional (GONZÁLEZ, 1906, p. 109-111).

Entendía que en la actualidad la Historia no podía ser solamente un relato “animado y ardiente” de lo que describe como aquellos “tumultos y las batallas que la libertad y el heroísmo producen, ni las minuciosas referencias de las intrigas, pasiones, rencores o disturbios que la pequeña ambición (...) encienden entre los hombres”. El estudio y la enseñanza de la Historia debía trascender estas cuestiones y ser “algo más grande, más fecunda, más útil”, estudiando “las leyes generales y locales”, desentrañando “lo que el pasado encierra de enseñanza para el porvenir” (GONZÁLEZ, 1906, p. 109-111).

La comisión que propuso los textos a trabajar en los cursos de educación primaria en 1904 bajo la dirección de Pérez informó que no fue tarea sencilla la selección porque “ningún libro se adapta a las necesidades de la enseñanza de esta materia”, ya que en su mayoría se dedicaban a referir hechos. Sólo el de Enrique M. Antuña⁹ realiza explicaciones sobre “la influencia de los acontecimientos en el desarrollo político y social del país durante los tiempos coloniales y desde la época de su independencia”, pero es muy extenso y utiliza un lenguaje “algo elevado” en algunos capítulos. Se señala de todos modos que Antuña expresó su disposición a realizar revisiones de acuerdo a estos criterios.

Distinguiendo por grados y entre escuelas urbanas y rurales, también aceptaban, dejando la elección a los maestros, las obras publicadas por Orestes Araújo (“Perfiles biográficos”, “Episodios históricos”), Julián O. Miranda (“Apuntes sobre Historia de la República Oriental del Uruguay” primera edición de 1899), Pablo Blanco Acevedo (“Historia de la República Oriental del Uruguay” de 1904), para los de sexto grado aceptaban la lectura de “artículos serios de la prensa diaria y noticias de la sección telegráfica” (PÉREZ, 1904a, p. 364-378).

Por otra parte desde una explicación de sesgo determinista, González entendía que la revolución independentista americana era un proceso natural. De este modo “la América joven toma el puesto de la antigua, y este doloroso cambio que hubo de realizarse con muchos sacrificios, no fue sino el cumplimiento de una ley eterna” (GONZÁLEZ, 1902, p. 15).

González destacó la importancia de los “héroes”, como ejemplos de entrega, en favor de la nación. En el Capítulo XII de “Patria” realiza una evocación a Charlone quien combatiera junto a Garibaldi y lo define como “un soldado de la libertad, uno de esos poseídos de la pasión del sacrificio [...] aparecidos en las horas de prueba, como enviados del otro mundo, ejecutores iluminados de designios supremos” (GONZÁLEZ, 1902, p. 143). Realiza un extenso relato de un combate entre tropas argentinas y paraguayas durante el cual las primeras buscan liberar la ciudad de Corrientes. El entonces oficial Charlone resulta herido y en el relato del enfrentamiento el autor se esfuerza en cargarlo de dramatismo, pintando un escenario épico en el cual los enemigos se disputan el cuerpo del oficial a modo de trofeo. En ese contexto el terreno de batalla se transforma en un “altar ensangrentado” para la adoración de las dos naciones enfrentadas.

Cabe transcribir un fragmento del relato:

⁹ Inferimos que refieren a “Lecciones de Historia nacional redactadas en arreglo a los programas escolares vigentes. Época de la independencia. Libro primero. Artigas y la revolución”. Primera edición 1899.

[...] el instante de la prueba para el arrojo temerario y el ciego heroísmo. La compañía acomete al centro del campo contrario rompiendo una lluvia de proyectiles, para encontrarse luego con un muro de sables y bayonetas que se cruzan con las suyas, echan chispas y chorros de sangre [...] Charlone recibe un golpe de hacha en el cráneo [...] En torno a su cuerpo bañado en sangre se traba un combate infernal, en que sus oficiales y soldados disputan con los suyos el tesoro amenazado. Uno a uno van cayendo en montón informe, de cuyo seno surgen los gritos de coraje de Charlone, animando a la pelea [...] Escena grandiosa, digna de la épica entonación que cantara las proezas de Troya y Jerusalem [...] entra en acción el resto de la tropa poniendo en fuga al enemigo, la cruenta profecía del futuro: la comunión íntima y substancial del alma de dos nacionalidades, que confunden su vida y su muerte en un solo altar ensangrentado (GONZÁLEZ, 1902, p. 151-152).

La “historia de la humanidad” era para Pérez, una “forma de influencia literaria soberbiamente sugestiva”, puesto que “nada refleja más noblemente el poder de la voluntad, los triunfos del trabajo, las conquistas de la inteligencia y las victorias de la virtud, que esa narración serena de los grandes hechos en que se condensan todas las actividades del hombre, al través del tiempo y de la vida”, en particular a través del “ejemplo de los varones ilustres [...]” (PÉREZ, 1915, p. 92-93).

Se debe considerar que puede ser un problema el contraste de estas figuras casi perfectas, con “las debilidades, defectos, hasta pequeñeces quizás, que no se perciben desde lejos” de la vida cotidiana (en especial de las familias de los estudiantes). Pérez entendía que la Historia se encargaba de borrar “estas manchas, disipa estas nubes y presenta sus personajes en un ambiente sereno en que se disuelven y esfuman las pequeñeces humanas, levantando esas personalidades sobre un pedestal [...]” dejando para las edades más avanzadas su crítica (PÉREZ, 1915, p. 94-95).

La transmisión de la idea de “patria” resultaba fundamental para estos autores. En esto colaboraba de modo directo la enseñanza de los hechos pasados.

Cabe destacar una serie de formulaciones que realizaba Pérez respecto de este asunto capital para la formación de los ciudadanos y la enseñanza de la Historia. Dio a conocer sus posturas sobre el asunto luego de recibir críticas porque en el marco de una fiesta patria los niños entonaron una canción de origen italiano. Esto lo llevó a elaborar una minuciosa definición de lo que para él era la “patria”, basado en la idea de una patria “local” y otra “universal”, de la que todos los hombres formaban parte. Podríamos pensar que ese cosmopolitismo sustenta la idea de la evolución común a todos los pueblos del mundo en la que se inscribe América debiendo ésta, desde una perspectiva sociológica evolucionista, transitar todos los “estadios” asumiendo como vanguardia “el viejo mundo” pero, a su vez, con distintas temporalidades para esos procesos (PÉREZ, 1912, p. 31; PÉREZ, 1908a, p. 639-640).

Al tiempo que se reconoce la integración de los países americanos a la “cosmópolis”, se sostiene la necesidad de la correcta educación para seguir en ese camino y erradicar los restos de “barbarie” (PÉREZ, 1912). Hacia 1912, Pérez afirmaba que, pasando por distintas etapas, la libertad aparece como eje vertebrador del desarrollo de América, en relación permanente con el “viejo” mundo. Afirma que en su presente el “viejo” mundo se deslumbraba con los avances del “nuevo” en materia de justicia, igualdad y libertad. América es presentada como una civilización nueva, construida sobre la base de esa historia heredada con sus pros y sus contras y como ejemplo a seguir para el resto del mundo (PÉREZ, 1912).

Por su parte, González entendía que para apuntalar a la defensa de la “patria” no solo era necesaria la acumulación de recursos materiales bélicos y económicos. Consideraba que era fundamental alcanzar la “fuerza invencible y eterna” que resultaba de la:

[...] perenne labor de todos para perfeccionar, robustecer y ennoblecer la Nación misma, en su cuerpo y en su alma [...] en sus atributos intelectuales y sensitivos, y presidida esta incesante y ordenada tarea por esa pasión suprema, por ese ideal sublime [...] el sentimiento, pasión e ideal de Patria (GONZÁLEZ, 1902, p. 31).

En el Capítulo III de “Patria”, afirmaba que “los grandes sacudimientos históricos, aquellos que cambian el curso de los acontecimientos y alteran la faz de las civilizaciones” son producidos por la vida de las naciones expresada a través de las acciones de sus habitantes, “del soldado como del paisano” (GONZÁLEZ, 1902, p. 35-36). Entendía que la revolución de Mayo “fue una revolución del pueblo del Río de la Plata, de una nación ya formada y consciente, que obtuvo por su solo esfuerzo la práctica, la posesión, el ejercicio de su impérium”. La definía como una “obra del sentimiento popular, nacional y cívico” y que eso debía ser enseñando “sin cesar” a las “generaciones jóvenes que harán la Nación del porvenir”. A su entender los estudios históricos sobre dicho proceso revolucionario no habían sido abordados del modo en que pudiera extraerse de él “la lección que entraña” (GONZÁLEZ, 1902, p. 35 y p. 40).

En ese contexto destacaba el papel de los grandes personajes en el marco de lo que él describe como una ley histórica. El surgimiento de estos héroes no sería casual, sino que se explicaría por la existencia misma de la nación:

[...] cuando se creían agotadas las fuentes, y la lucha languidecía, y la suerte de la guerra corría peligro, veíase brotar de ignorado origen la palabra salvadora, la acción decisiva, el hombre, el brazo, conductores de la victoria”. Eran “prodigios de la virtud cívica y de la convicción patriótica” que buscaban “con la abnegación de la vida y la consagración al bien de los demás, establecer en el suelo nativo el imperio de la voluntad colectiva, y dar a esa unidad de cuerpo y alma, o sea de territorio y población homogénea que llamamos una nación (GONZÁLEZ, 1902, p. 37).

Esa “verdadera ley histórica” de la cual se decantaba el destino de las naciones implicaba la existencia de “dos fuerzas [...] dos fuertes virtudes de un pueblo”: el civismo y el patriotismo. Consideraba que cada vez que estas dos actuaban “en desacuerdo o divorcio, grandes e irreparables desastres” se sucedían. Sin embargo, se trataba de “una unidad indisoluble, un lazo real de armonía que acrecienta su poder en la acción, y que rotos o disueltos, se traducen en la enfermedad y la muerte”. En función de esto concluía que el “ideal de toda educación y cultura nacional” debía ser “el que la conciencia cívica y la virtud patriótica se compenetren, se ayuden, se conforten una a otra” (GONZÁLEZ, 1902, pp. 39-40).

Reflexiones finales

Tanto Pérez como González fueron figuras relevantes en el ámbito político e intelectual de principios del siglo XX. El segundo, sin embargo, trascendió a su época y se convirtió en un ícono de la educación argentina. Ambos fueron voceros del discurso oficial, sintetizando los principales supuestos respecto de la función de la educación en general y de la enseñanza de la Historia en particular.

En especial González, por su marcado perfil como literato, se expresaba de modo poético, cargando de este tinte sus ideas y narraciones. Para ambos era fundamental la enseñanza de la Historia: como medio de formar ciudadanos, integrar a los inmigrantes, disciplinar/ civilizar a los niños y jóvenes y fortalecer el estado nacional. La historia, “maestra de vida”, aportaba cuantiosos ejemplos para conducir a los niños, principalmente, en este camino.

Por lo tanto, la historia como cantera de ejemplos, debía ser estudiada en profundidad a fin de seleccionar los más adecuados a los fines esgrimidos.

Asimismo era deseable que se conjugara su enseñanza con otras disciplinas. Por un lado la Geografía, a fin de “fijar” a través de imágenes los límites de la nación e inspirar la reivindicación de su soberanía. Por otro, las artes (letras, poesía, música) con el objetivo de apelar a la emotividad de los niños y que se “graben” en sus mentes y corazones los valores (de modo principal) y conocimientos (en segundo lugar) impartidos.

La “patria” sería uno de los principales contenidos a desarrollar en los esquemas desarrollados por Pérez y González para la educación. En este asunto en particular aparece un aspecto diferencial en la obra de Pérez quien, desde una perspectiva “cosmopolita”, defiende la idea de una “patria local” y una “patria universal”.

Ambos entienden que existen “hombres ilustres” que sirven de ejemplo para enseñar determinados valores. Pero se puede notar un matiz en este tema: Pérez insiste en la necesidad de dar lugar a nuevas figuras en el “panteón”, figuras vinculadas con el ámbito intelectual, comercial, diplomático, alejados de las batallas. González por su parte, aunque no hace una defensa acérrima de los caudillos militares, ensaya una explicación de ese fenómeno.

Tópicos, temas y enfoques en común aparecen, a través de estos dos personajes, a ambas márgenes del Río de la Plata (a fines del siglo XIX y comienzos del XX) marcando un panorama en el cual la enseñanza de la Historia aparecía como un vehículo clave en la configuración emotiva y normalizadora de dos jóvenes estados nacionales: Argentina y Uruguay.

Referencias

- ACHUGAR, Hugo. La escritura de la historia o a propósito de las fundaciones de la nación. *Cuadernos do Centro De Pesquisas Literárias da PUCRS*. Centro de Pesquisas Literarias do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCR, vol. 6, n. 1, 2000.
- ARDAO, Arturo. *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Udelar, 1968.
- BARRÁN, José Pedro. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II. El Disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 1990.
- BISSO, Andrés. La Revista de Educación bonaerense durante el período de gobierno de Manuel A. Fresco. En: *Clío y Asociados. La historia enseñada*. Santa Fé: n. 15, 2011.
- BONAUDO, Marta. A modo de prólogo. En: BONAUDO, Marta (Dir.). *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- BONAUDO, Marta; SONZOGNI, Élide. Los grupos dominantes, entre la legitimidad y el control. En: BONAUDO, Marta (Dir.). *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase. En: _____. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2007.
- BRALICH, Jorge. Vaz Ferreira. El Pedagogo que nunca fue a la escuela. *Revista FERMENTARIO*- Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay. ISSN 1688-6151. n. 3. 2009. Consultado el 23 de febrero, 2017. URL: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/55>
- BUCHBINDER, Pablo. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- CAETANO, Gerardo. *La República batllista. Tomo I*. Montevideo: EBO, 2011.
- CAETANO, Gerardo (Dir.). *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones*. Montevideo: Taurus, 2013.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam. *La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentina*. 2007.

Consultado el 17 de marzo, 2014. URL:

http://www.parquedelaciudad.gov.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_efemerides.pdf.

CASAS, Matías Emiliano. Maestros argentinos: patriotas y nacionalistas. La pedagogía de la patria en las escuelas primarias (1930-1940). En: *Revista ABRA*, vol.36, n.53, Julio-Diciembre de 2016.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*.

2009 Consultado el 17 de febrero, 2014. URL:

http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81nesi s...%20.pdf.

EUJANIÁN, Alejandro. La cultura: público, autores y editores. En: BONAUDO, Marta (Dir.), *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. En: _____. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

GONZÁLEZ, Joaquín V. *Manual de la Constitución Argentina*. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1897.

GONZÁLEZ, Joaquín V. *Discursos del Dr. Joaquín V. González, Ministro del Interior. En el Congreso Pedagógico de febrero de 1902*. Paraná: La Razón, 1902.

GONZÁLEZ, Joaquín V. *Patria*. Buenos Aires: Cabaut, 1906.

GONZÁLEZ, Joaquín V. *La tradición nacional*. Buenos Aires: UNIPE, 2015.

GREISING, Carolina. El Estado laico en debate: laicistas radicales y una propuesta de monopolio estatal de la educación. En: *Páginas de Educación*. vol.6 no.2 dic. Montevideo, 2013. Consultado el 28 de febrero, 2017. URL:

www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000200005.

HERRERO, Alejandro. El emprendimiento universitario de Joaquín V. González y su mentado chovinismo. En: BIAGINI, Hugo E.; ROIG, Arturo A. *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Biblos, 2004. t.1.

LEONE, Verónica. Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario. En: CAETANO, Gerardo (coord.). *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Santillana, 2000.

LETTIERI, Alberto R., De la 'República de la Opinión' a la 'República de las Instituciones'. En: BONAUDO, Marta (Dir.). *Liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.

LIONETTI, Lucía. La función republicana de la escuela. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. Núm. 27. México, Oct-Dic 2005.

LOBATO, Mirta Zaida. Introducción. En: LOBATO, Mirta Zaida. *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999a.

LOBATO, Mirta Zaida. Estado, gobierno y política en el régimen conservador. En: _____. *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999b.

-
- PELOSI, Hebe Carmen. Las redes sociales de Rafael Altamira historiador. En: *Canelobre*, Alicante, n 59, 2012.
- PÉREZ, Abel J. Programas. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública*, La Tribuna, Montevideo, 1900.
- PÉREZ, Abel J. Concurso de himnos escolares. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública. 1902-1903*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1902.
- PÉREZ, Abel J. Textos adoptados. En: PÉREZ, Abel J. *Anales de Instrucción Primaria. Enero a Mayo de 1904*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1904a.
- PÉREZ, Abel J. La escuela primaria: sus fines nacionales. En: PÉREZ, Abel J., *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo: S.d., 1904b.
- PÉREZ, Abel J. Nuestra Formación étnica. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública*. Montevideo: S.d., 1907a.
- PÉREZ, Abel J. Formación del carácter nacional. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública*. Montevideo: S.d., 1907b.
- PÉREZ, Abel J. Los aniversarios patrios. En: PÉREZ, Abel J. *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1908a.
- PÉREZ, Abel J. Nuestra Formación étnica. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública. 1907*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1908b.
- PÉREZ, Abel J. Formación del carácter nacional. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública. Mayo de 1907 a octubre de 1908*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1908c.
- PÉREZ, Abel J. Fiestas patrióticas. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública. 1909-1910*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1911.
- PÉREZ, Abel J. Monumento a José Pedro Varela. En: PÉREZ, Abel J. *Memoria de Instrucción Pública. 1909-1910*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1911.
- PÉREZ, Abel J. *América*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1912.
- PÉREZ, Abel J. *Algunas ideas sobre nuevas orientaciones de la enseñanza*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1915.
- PRADO, Gustavo. *Rafael Altamira en América (1909-1910). Historia e historiografía del proyecto americanista de la Universidad de Oviedo*. Madrid: CSIC, 2008.
- PULFER, Darío, Joaquín V. González: entre la invención de una tradición nacional y su transmisión cultural-educativa. En: GONZÁLEZ, Joaquín V. *La tradición nacional*. Buenos Aires: UNIPE, 2015.
- RILLA, José. *La actualidad del pasado*, Montevideo: Debate, 2008.
- SCARONE, Arturo. *Uruguayos contemporáneos: obra de consulta biográfica*. Montevideo: Renacimiento, 1918.