

Recepción: 29/09/2011
Aceptación: 10/09/2012

Cecilia Demarco*

Enseñar historia en la enseñanza media. Posibilidades y desafíos en la reflexión de C. Vaz Ferreira

Algunas líneas generales

Este artículo se ocupará del problema de la enseñanza de la historia, en un ámbito específico -la enseñanza media- en la reflexión de Vaz Ferreira. El autor trabaja este tema en las conferencias publicadas en 1963 en "*Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*", donde reflexiona en los más variados asuntos vinculados a la enseñanza secundaria, por lo tanto este trabajo se basará casi totalmente en las mismas. Cabe aclarar que el propósito de este trabajo, no son las particularidades de la escritura de la historia- sobre las que el autor también reflexionó en varios trabajos- sino solamente en la medida en que haga falta para comprender el rol que Vaz atribuye a su enseñanza.

En primer lugar, quiero señalar lo que ha sido una idea capital que atravesará todo el trabajo y que - como espero poder terminar de aclarar en las conclusiones- le da sentido al mismo. Es lo que se ha llamado el "pensar radical" de Vaz, como "pensar situado", un pensar desde lo concreto, un pensar que es, *siempre*, práctica. Yamandú Acosta lo considera una invocación a pensar fuera de la *ciudad letrada*, respondiendo a un criterio de necesidades emergentes de "extramuros", vinculado a los problemas cotidianos de su medio socio cultural.¹ Para Vaz, pensar y el actuar son actos indiscernibles en su esencia ya que el buen pensar es correlato del buen actuar. En este sentido, es ineludible el lugar que tiene el rol de educador en la trayectoria de Vaz Ferreira, al punto que su filosofía está esencialmente relacionada con este lugar. El pensador fue siempre educador y nunca dejó de filosofar en estos términos.

Recordemos, por ejemplo, que buena parte de los problemas sociales concretos de los que Vaz Ferreira se ocupa, son temas que se estaban discutiendo en el marco político en el que él elabora sus trabajos y su iniciativa responde a aportar elementos para encauzar correctamente estas discusiones, para enseñar a pensarlas. Su reflexión aterriza, entonces en temas que el batllismo había traído a la escena nacional: el lugar de la mujer, en la relación a su lugar en el matrimonio y en la educación, el problema de la tenencia de la tierra.

Su amplia reflexión acerca de la educación, entonces, no fue ajena ni al contexto político, ni a su accionar como educador vinculado a todos los niveles de la formación en el Uruguay. Su trabajo se ocupa de los problemas vinculados a qué enseñar, como, para que, tanto como a las formas más o menos apropiadas de acreditación (no creía en la conveniencia del régimen de exámenes, por ejemplo), los planes de estudio, la importancia de cada materia o disciplina en el

* Profesora de Historia, Ayudante en Historia de las Ideas, Facultad de Derecho, Universidad de la República.

mismo, la disposición, o más bien la ausencia de ella, de los alumnos a estudiar y muchos otros asuntos. De esta manera, para plantear los asuntos que nos ocupan partiremos en todo momento de esta base.

La reflexión del autor se inicia en primer lugar con una reflexión sobre los fines que debería tener la enseñanza secundaria. Luego, en los diferentes tomos, capítulos y apartados que integran la obra, reflexiona acerca de la importancia de las diferentes disciplinas que se enseñan en ese contexto. En este marco es que Vaz analiza la importancia de la enseñanza de la Historia. De manera que, en una primera instancia analizaré la importancia que tiene la enseñanza de la disciplina, en relación a los fines generales que el autor atribuye a la enseñanza media.

Seguidamente, profundizaré en un tema que es fundamental en la reflexión educativa de Vaz; el tema de la moral. Como otros liberales de su tiempo, el autor considera que la educación es un instrumento central en este sentido, otorgándole entonces a la enseñanza de la historia un lugar en este proyecto, que dedicaremos un espacio a desarrollar.

Siguiendo el planteo que Vaz Ferreira realiza en su trabajo, plantaremos a continuación las limitaciones que encuentra a la disciplina y las consecuencias que esto tiene a la hora de llevar a la práctica su enseñanza.

Por último, Vaz reflexiona en un último apartado sobre un problema específico de la enseñanza de la Historia: la enseñanza de la historia nacional y la construcción del ser uruguayo, que él llama “patriotismo”. Problema este profunda y extensamente discutido en las décadas en que Vaz pronuncia estas conferencias, por lo cual no es extraño que el filósofo- nunca alejado de las controversias de su contexto- lo trabajara, por lo menos brevemente.

¿Por qué y para qué la educación media?

A comienzos del siglo XX la educación secundaria estaba compuesta por la sección secundaria de la Universidad de la República, contando con unos 300 o 400 alumnos. Se accedía a ella mediante un examen de ingreso, una vez terminada la escuela primaria, y su duración dependía de la carrera que se fuera a seguir el estudiante posteriormente. Por ejemplo, para Farmacia se exigían dos años, mientras que para Derecho o Medicina, seis.²

Podemos señalar dos grandes acontecimientos que marcan la reflexión de Vaz Ferreira sobre la enseñanza media. En primer lugar, la gran explosión de la matrícula de la mano del importante incentivo que el gobierno batllista le dio a la misma. Señala Bralich que a fines del siglo alcanzaba a unos cuatrocientos alumnos, mientras que en la primera década del siglo XX llegaban a varios miles, y ya en 1923 había matriculados 6300 alumnos. Este importante aumento no puede dejar de vincularse con la creación de nuevas instituciones de la mano del impulso dado a la educación por el reformismo de la época. En 1911, afirmaba el por entonces ex presidente J. Batlle y Ordoñez, *“El liceo tendrá por resultado inmediato proporcionar el órgano de cultura que hoy falta y, como consecuencia mediata, perfeccionar el criterio y elevar el nivel intelectual de la población entera, porque una enseñanza completa y racional estará gratuitamente al alcance de*

todos”.³ De la mano de estas ideas, propias de los liberales progresistas europeos y latinoamericanos de la época, se creó el primer liceo nocturno, los liceos departamentales y “la femenina”. Este último centro de estudios, formado en 1912 con 28 alumnas y que contaba en 1927 con 1156.

De la mano del cada vez más masivo acceso a de las clases medias, que pronto adquirirán también el derecho al voto, se inicia una discusión sobre los fines de la enseñanza secundaria, discusión que quizá aún hoy no se haya saldado. Una de las concepciones entendía que el ciclo común (los primeros cuatro años) eran suficientes para la formación integral del ciudadano y que los dos últimos años, el preparatorio, debería atender exclusivamente a aquellos que seguirían estudios superiores.⁴ Por lo que, la educación media debería ser masiva su primer y segundo nivel y reservada a las elites, que hasta entonces monopolizaban la enseñanza superior, en sus niveles más altos. Era éste, según Vaz, el espíritu de la reforma de 1908 que critica en su trabajo.

Para otros, el preparatorio debía también apuntar a la formación general, no exclusivamente al área en que se desempeñaría el educando. En este entendido, por ejemplo, se incluyó la enseñanza de la literatura en el bachillerato de medicina.

Ubiquemos, entonces, a Vaz Ferreira en este debate. Cabe aclarar que, se acercó más a la segundo postura, considerando la educación secundaria como un ciclo de formación integral de la persona, que debía en cada área fomentar la superación general del educando sin necesidad de desarrollar habilidades excepcionales en una u otra. La enseñanza media es tiempo de formación integral, de ampliación de la experiencia, pero no todavía de especialización. Por eso es que nunca compartió la división en ciclos, ni la acreditación por exámenes.

Vaz Ferreira inicia su reflexión acerca de este tema distinguiendo dos “ideales”, dos maneras de relacionarse con el saber. Primero, el principio “integralidad”, por lo que entiende que aunque no se puede dominar todos los campos del saber, hay un ideal que indica aspirar a ello. Por el contrario, el segundo ideal de la “especialización” aspira a que cada individuo domine en profundidad un campo de conocimiento. Los dos son ideales no realizables y no deseables, especialmente el ideal de la especialización. Por una parte, porque sacrifica al individuo – como en el caso de las sociedades de insectos- y por otra, porque incluso para ser un buen especialista hay que conocer otros ámbitos de la cultura más allá de aquel en el cual un individuo se desempeña. Agrega que en una sociedad, como la uruguaya de principios de siglo, donde el acopio de cultura general no es muy amplio, la especialización extrema es todavía más nociva, puesto que la escuela (en sentido amplio) es la institución por excelencia transmisora de la misma. Afirma entonces, en una cita que nos será de utilidad al tema específico de este trabajo que “*El gran profesor no es el erudito encerrado en su vidriera, sino el sabio que va más allá, mucho más allá, del sector estrecho de su especialidad. Y más arriba, los investigadores, los que no son simples instrumentos parciales de cultura, los descubridores, los generalizadores, los creadores, no han sido, normalmente, ni pueden ser, ni se concibe que puedan ser, especialistas estrechos.*”⁵

Respondiendo al interrogante ¿cuándo terminar la fase integral e iniciar la especialización? sostiene que la educación secundaria debe ser, junto con la primaria, parte de un ciclo de educación integral – de no menos de seis años-, no especializado aún, que abarcara a la mayor canti-

dad de estudiantes posibles y que fuera preparatorio para los ciclos superiores en la medida en que habilita al estudiante a aprender más, a profundizar y completar más adelante y en otras instancias lo aprendido. Así, asevera que los argumentos de quienes sustentan que la enseñanza secundaria no prepara adecuadamente a los estudiantes para la enseñanza superior, simplemente plantean mal el problema exigiéndole más de que le es posible o le corresponde dar. *“Ninguna enseñanza secundaria o preparatoria del mundo puede dar estudiantes que tengan en todo momento en la memoria y a disposición de sí mismos, y de sus profesores, todos los conocimientos que adquirieron. Lo que puede y debe exigirse, razonablemente, es mucho menos, o si ustedes quieren, mucho más: es la formación de una capacidad general; la familiarización con el espíritu y la índole de las asignaturas, con lo más general en cuanto a conocimientos, y sobretodo, la capacidad para refrescar o completar esos conocimientos cuando se precisen.”*⁶

En este sentido es que la enseñanza secundaria tiene para Vaz dos grandes objetivos. En primer lugar, lo que él llama la función reglada, es decir, la trasmisión metódica, precisa y clara de conocimientos que el alumno debe adquirir. En este nivel, es obligación de todo profesor que el estudiante alcance ciertos mínimos y sobre estos mínimos es sobre los cuales los exámenes pueden dar cuenta. La otra función, tan importante como la primera, es la función fermental, es decir, aquellos conocimientos y metodologías de enseñanza que en la *“(…) eclosión afectivo- intelectual de la adolescencia”* debe servir de estimulante, debe ser sugestiva, para *“abrir las almas”*.⁷ El criterio, en esta instancia, deberá ser otro. Cada alumno debe llegar aquí a donde pueda y a donde quiera y de ninguna manera será obligatorio. Ambas funciones, son para Vaz complementarias.

Recapitulando los contenidos de este apartado, para nuestro autor, la educación media, debe ser una etapa de aprendizaje integral, no especializado, que debe apuntar a formar un alumno que posea ciertos conocimientos mínimos sobre variadas áreas. A su vez, esta trasmisión debe estar acompañada por ciertos momentos y actividades “fermentales”, puesto que el joven está pasando por el período de su vida en que, justamente, es potencialmente más receptivo a los desafíos intelectuales. Dejamos entonces las consideraciones generales a propósito de la enseñanza media, para tratar específicamente el problema de la enseñanza de la historia en cuyo tratamiento encontraremos también reflejadas estas mismas consideraciones.

Educación, progreso moral e Historia

Fue una idea generalizada en su época dentro del liberalismo progresista propio de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la convicción de que la educación elevaba el carácter moral de los individuos y de los pueblos. Lo afirmaba Stuart Mill y muchos otros en Europa, Sarmiento y Varela en el Río de la Plata desde la óptica de la dicotomía Civilización-Barbarie y desde la necesidad de convertir a los pobladores de la campaña en trabajadores asalariados y, más adelante, el reformismo batllista, como ya lo hemos citado, con el objetivo de ampliar y mejorar la ciudadanía.

En este marco podemos ubicar a Vaz Ferreira. Señala Yamandú Acosta que de la filosofía de

Vaz se desprende una creencia en el progreso histórico identificado con el progreso moral. El mismo tendría lugar por la aparición de ideales nuevos ¿superiores? que se contradicen con los vigentes, generando así conflictos internos a cada subjetividad. Estos ideales a ser tenidos en cuenta “no alcanzan sus síntesis en un ideal integrador por superación de incompatibilidades de los ideales históricamente acumulados, sino que la única posibilidad de síntesis radica en la dimensión de un .espíritu sensible, abierto, tolerante (...)”⁸. Podemos decir que el progreso moral estaría en manos precisamente de esos espíritus abiertos y tolerantes. Esto me interesa especialmente, porque es a este tipo de educando al que debería aspirar una buena enseñanza de la historia.

Al principio de su trabajo, “*Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*” (Tomo II), trabajo del que tomamos las ideas que se plantean aquí, Vaz esboza una serie de preocupaciones relacionadas con la disciplina en si misma. Una de ellas refiere a lo que la historia tiene de conjetural, de incertidumbre; afirma entonces que “*voy a hacer ciertas críticas que me harán aparecer como enemigo de la Historia y de su enseñanza*”. Lejos de esto, Vaz afirma que “*Creo a la Historia bien hecha, noble, severa e indispensable maestra de la vida; doy a la Historia bien enseñada, grande, insustituible valor educativo (...)*”. En esta expresión “maestra de la vida” vemos que le atribuye, antes que nada, un importante valor moral. Adelantándonos un poco, podemos decir que concluye que su dimensión conjetural, constituye parte de su valor educativo. El profesor, sostiene, no debe evadir la incertidumbre que recorre a la disciplina, puesto que así el alumno forma su mentalidad dispuesto a comprender las incertidumbres del mundo, que- recordemos “*Sobre los problemas sociales*”- son intrínsecas al pensar el mundo de lo social.

Para seguir profundizando en esta línea citaré otras afirmaciones del autor. Termina el apartado señalando dos misiones del profesor: “*la primera es hacer comprender, hacer sentir lo que la historia tiene de conjetural y dudosa (...) enseñar a graduar la creencia (...) y la segunda misión, aún mas importante que la primera, (...) es hacer sentir al alumno (...) esa circunstancia triste y dolorosa de que los juicios históricos, por ignorancia de los hechos psicológicos, estén tan fatalmente condenados a injusticias posibles. ¿Por qué es importante esto? (...) templando la intolerancia, inhibiendo o moderando la injusticia en las relaciones humanas.*”⁹

En este sentido, me importa especialmente resaltar el lugar de la incertidumbre en la filosofía de Vaz. En un conocido fragmento de “*Fermentario*” afirma que la humanidad se encuentra en medio de un océano para la cual no tiene barcas ni velas, ni la ciencia- valuarte de la verdad en el siglo XIX- puede otorgarlas, puesto que esta no es más que un témpano al cual la humanidad se aferra para encontrar respuestas. En la misma línea, en las “*Lecciones de pedagogía y cuestiones de enseñanza*”, Vaz afirma que enseñar a ignorar es tan importante como enseñar a saber, a vivir sabiendo que hay problemas que son insolubles por definición, los problemas normativos. Las mismas inexactitudes de la historia, entonces, no preocupan a Vaz Ferreira, sino que las considera, como habíamos dicho parte de su valor educativo.

Basándonos en las ideas que tomamos de Vaz, podemos hacer varias afirmaciones. Como ya dijimos, el aporte decisivo de la enseñanza de la historia es su potencialidad a la hora de contribuir al progreso moral del alumno y, del tal forma, al progreso moral de la sociedad. Esta capacidad está

dada en primer lugar, a través de la ampliación de la experiencia, del reconocimiento y juicio de lo hecho, y lo no hecho, por los hombres del pasado. Ampliar la experiencia supone que la historia debería hacer *sentir* a los alumnos el pasado, en términos de Vaz, hacer sentir estados de espíritu de hombres de otras épocas, estados de espíritu que no son los de su tiempo, que, por lo tanto le serían ajenos de no ser porque se le ha enseñando la disciplina en cuestión.

Esta sensibilización se logra, afirma, poniendo al alumno de secundaria en contacto directo con las fuentes producidas por los autores en el tiempo vivido. Esta ampliación de la experiencia- se podría concluir- es necesaria a la constitución de aquellos espíritus abiertos, tolerantes, dispuestos a la confrontación interna de ideales necesarios al progreso histórico.

Por otra parte, la enseñanza de la historia contribuye al progreso moral en el sentido en que para nuestro autor, el historiador es en buena medida un juez moral de los hombres del pasado, por lo que el profesor debería guiar a los alumnos en este juicio de aquel tiempo. Cerrando esta parte de su trabajo, explica lo que considera su ideal, el verdadero historiador es para él quien *“busca la verdad en cuanto sea posible y la de juzgar con justicia lo bueno y lo malo de los hombres (...) Comprendiendo también (¡esto es importantísimo!) que, en muchas circunstancias, aquellos hombres se han visto obligados a optar entre conductas que ofrecían, todas, inconvenientes y males. Indulgente, pues, ante estos y similares casos. Severo, en cambio, para todo lo que fue censurable sin atenuación, ese verdadero historiador estimula y exalta el valor de la verdad y el bien – que es en lo que consiste el valor edificante de la historia.”*¹⁰ Este ejercicio será también el que, en una buena práctica educativa, debe realizar el docente con el alumno, para enriquecer la experiencia moral del joven. Cabe agregar que para Vaz este progreso moral que la enseñanza de la historia tiene la potencialidad de generar, lo fermental de la actividad- para utilizar sus propias palabras- no es examinable. Es decir, no se puede verificar que se haya producido una *“ampliación del espíritu”* en el alumno, ni que se haya producido *“capacidad para sentir mejor”*, lo único que puede fiscalizar el examen es que el alumno haya realizado las lecturas correspondientes.

Para cerrar estos párrafos, podemos decir que la enseñanza de la Historia contribuye al progreso moral favoreciendo la ampliación de la experiencia, haciendo sentir estados de espíritu diferentes a los del alumno, permitiendo y exigiendo el juicio moral de los hombres del pasado, transmitiendo y aceptando la incertidumbre inherente a la disciplina, que para nuestro autor es inherente a todo el ámbito de lo social. He aquí la dimensión fermental que Vaz atribuía antes a la enseñanza media, en términos generales, reflejado en la enseñanza de la historia en particular. Ese sentir mejor, sentir más, juzgar mejor, el *“abrir las almas”*, expresión con la que definía esta instancia ineludible al trabajo con adolescentes.

La enseñanza de la Historia: “Patologías” y potencialidades

Ya dijimos antes que Vaz analiza las inexactitudes de la disciplina histórica y en vez de considerarlas un argumento en contra de su enseñanza, las convierte en una de sus principales potencialidades. Esto en cuanto a la disciplina. Pero en el trabajo que me ocupa, el autor trabaja

también lo que le llama “patologías” de la práctica de la enseñanza, algunas de las cuales se han corregido, según él, al momento de publicar las conferencias. Es interesante que el desarrollo de la historiografía en el Uruguay revela las mismas preocupaciones.

Enumera entonces lo que considera que habría que corregir a la enseñanza de la historia. En primer lugar, menciona la exageración de la importancia de los factores militares.¹¹ En relación a esto, señala Zubillaga que desde el siglo XX se traza, entre los intelectuales dedicados a la disciplina, una necesidad de renovación historiográfica planteada, en un principio, de forma bastante laxa. En 1903 ya se habían publicado dos trabajos de Daniel García Acevedo y José Salgado sobre la enseñanza de la Historia, en los cuales se esbozaban, asumiendo el materialismo histórico, la noción de Historia total y la inexcusabilidad de los factores económicos.¹² Criticando así, una disciplina y una enseñanza, que como señala Vaz Ferreira en su trabajo, estaba centrada en los acontecimientos militares y en la historia de los soberanos.

Años después, cuando se publican las conferencias estas “patologías” afirma Vaz, ya habían sido corregidas. Lo que a principios del siglo fueran quizás voces aisladas en pro de la renovación de la enseñanza de la historia (no olvidemos que todos estos trabajos se ocupan de la enseñanza específicamente), en la mitad del siglo se habían convertido en convicciones historiográficas generalizadas a través de la acción del Museo Histórico Nacional y de la Facultad de Humanidades¹³ y, quizás, divulgadas en secundaria a través de los primeros egresados de Instituto de Profesores Artigas, fundado en 1949. Estos “giros” en las concepciones historiográficas y las concepciones de la enseñanza están presentes en las reflexiones de Vaz Ferreira.

Critica, cada una por su parte, dos tendencias opuestas. Por un lado, afirma, se ha tendido a la exageración de la importancia del factor personal e, inversamente, se ha tendido a menospreciar la importancia del mismo. Vemos entonces que por una parte se hace eco de las tendencias historiográficas de la época, pero por otra no ignora la importancia de las personalidades fuertes en la historia, de hecho, sostiene que él vive en una época en que una personalidad ha marcado el contexto general.

Señala a su vez, otras dos tendencias inversas. La primera, la de reducir la enseñanza de la historia a una sucesión de soberanos, de batallas, de acontecimientos, en general, de carácter político, sin permitir que el alumno construya sentido sobre los mismos. Como reacción a esto, se ha caído en la otra tendencia, radicalmente opuesta, pero igualmente patológica: pretender enseñar a reflexionar sobre hechos no enseñados. El profesor deberá hacer, afirma Vaz, una buena selección de hechos, para no caer en ninguna de estas dos tendencias contrapuestas. Recordemos aquí la distinción que hacía entre las dos finalidades de la enseñanza secundaria y veamos como se reflejan en la problemática específica de la enseñanza de la historia. Tanto la trasmisión metódica de conocimientos, como la profundización y fermentalidad derivada de otro tipo de trabajo son complementarias, la segunda no es posible sin la primera. Con lo cual, el juicio moral, la reflexión sobre los hechos del pasado, el aprendizaje de la incertidumbre- es decir, lo fermental de la enseñanza de la disciplina- no puede ser aprendido sin una enseñanza previa, metódica, rigurosa, clara, “reglada”, de los hechos.

En el plano de la filosofía de la historia¹⁴ también realiza una serie de críticas a distintas formas de abordar el análisis de los éstos. En primer lugar, la visión de que los hechos ocurrieron tal como debían suceder, le llama el problema del determinismo.

Por otra parte, Vaz Ferreira realiza varias sugerencias que, aunque él no utiliza el término, podrían considerarse hoy de tipo didáctico. Primero, la importancia de enseñar al alumno como se construye el conocimiento histórico, es decir, ponerlo en contacto con las fuentes del conocimiento y el trabajo del historiador. Para Vaz esto es importante en la medida en que el alumno debe aprender que las afirmaciones que se realizan deben ser comprobables. Además, dice, esto habilita al joven a sentir el pasado, de una forma que es sólo posible en el contacto con lo que ese pasado ha dejado, sólo estas fuentes pueden hacer que el alumno sienta el espíritu de la época. Por este medio se produce entonces, la ampliación de la experiencia de la que hablaba al principio del capítulo.

Un problema de su tiempo: la Enseñanza de la Historia Nacional y el “patriotismo”

En el último apartado discute un tema de gran vigencia en la época en que se pronunciaron estas conferencias: el de la enseñanza de la Historia Nacional y su rol como constructora de la nacionalidad, o del patriotismo, para utilizar el término que él utiliza. Recordemos que en esta época el batllismo está construyendo un nuevo relato de la nación, un nuevo ser uruguayo y en esta discusión una revisión del pasado nacional y de su lugar en el relato nacional es ineludible.

Inicia su reflexión haciéndose un interrogante: “*Tratándose de la Historia nacional ¿hasta que punto el respeto absoluto a la verdad, la libertad crítica, debe dominar, como es obvio en las demás disciplinas?*”¹⁵ Hacerse esta pregunta significa preguntarse ¿Qué debe primar? ¿La construcción de la nacionalidad? ¿o el estudio crítico de la disciplina?

Este cuestionamiento, creo, debe ser contextualizado en una discusión y reflexión acerca de la historia nacional, de sus luchas partidarias, de sus héroes, de su independencia, de las fechas de conmemoración de estos hechos, que se puede retrotraer por lo menos a 1880 y que protagonizaron actores diversos. En la década del ochenta del siglo anterior, se había comenzado a revisar la figura de Artigas y a ubicar en el panteón de los posibles héroes nacionales. En un contexto en que la Guerra Civil entre las divisas era una alternativa posible como solución a los conflictos políticos y en que la misma era una amenaza a la modernización impuesta por la necesidad de adaptarse a los centros dominantes del capitalismo, Artigas aparecía como una figura válida ajena a una confrontación que empezaba a verse como repudiable. Esta ajenidad lo ponía por fuera de las tradiciones partidarias que cada divisa había construido, y posibilitaba la construcción de un relato tradicional nuevo, por encima de ellas, una historia que podía ser la de todos, de todos los que de a poco se convertirían en uruguayos por encima de su condición de blancos o colorados.

La llegada al poder del reformismo batllista en la primera década del siglo, marca también una nueva manera de construir nacionalidad, no tan afincada en las tradiciones del pasado, sino en la construcción futura de lo que sus líderes- y algunos observadores extranjeros- llamaron el “país

modelo”. “País modelo” que se construiría con leyes “avanzadas” como cimiento. En su trabajo Vaz Ferreira señala esta característica; el patriotismo no sólo se construye mirando para atrás sino en base al porvenir. Aún un pueblo sin una gran historia, sin héroes, sin hechos destacables, siempre puede “*labrar y formar y exaltar, los sentimientos patrióticos, aunque sea solamente a base de porvenir. (...) Hasta un orgullo especial puede salir de la falta de un pasado demasiado brillante: un orgullo, como en los hombres sin ascendencia brillante, a base de esfuerzo propio y de porvenir.*” Después de distinguir entre diversas clases de patriotismo en el primer tomo del mismo trabajo, el autor afirma que es este tipo – aquel que está orientado hacia el porvenir- es más estimulante, el que tiende hacia el progreso, el más fermental entonces. Relativiza de esta manera, sin descartar, la importancia de la historia en la construcción del sentimiento nacional, que preocupaba a los hombres de la época.¹⁶

Pero esta mirada hacia el futuro no descarta la necesidad de escribir un nuevo relato nacional, que se seguirá escribiendo en estas primeras décadas del siglo, especialmente impulsado por la creación de un nuevo orden político y de una redefinición de las alianzas (tradicionalismo- reformismo) a partir de la constitución de 1917. Era necesaria la creación de un relato nacional que incluyera a los partidos hasta ahora enemigos narrativamente irreconciliables, dentro de una historia que incluyera a ambos dentro de lo “nacional”. Por ejemplo, el giro que hace J. Batlle y Ordoñez al considerar a los blancos “*adversarios y no enemigos*”.¹⁷

En este contexto y en una obra como la de Vaz que aborda los más diversos aspectos relacionados a la educación, abordar el problema del relato de la historia nacional fuera quizás ineludible. En el trabajo ya citado C. Demasi afirma “*Aparentemente la narración de los orígenes de la nación podía brindar el marco adecuado para construir el espacio de encuentro de la comunidad, donde se transaran las relaciones de autoridad/ subordinación entre los diversos sectores en los que se dividía la sociedad.*”¹⁸ La importancia de la enseñanza como dispositivo de transmisión de ese relato y por lo tanto de las relaciones de poder que lo sustentan, no puede ser ignorada. Al punto que Vaz Ferreira, después de haber defendido el contacto entre el alumno y la fuente, de haber invocado al buen docente a enseñar también la construcción del conocimiento histórico y de las inexactitudes que este implica, a criticar las acciones buenas y malas de los personajes históricos, se cuestiona si en el caso específico de la historia nacional debe primar la construcción de la identidad nacional, aunque a veces eso vaya en detrimento de la rigurosidad de la disciplina y -diría Vaz- de la verdad.

Finalmente, el autor responde negativamente a este cuestionamiento, pero que se lo haya hecho, ya de por sí reviste importancia. Afirma “*Para la enseñanza primaria, sin duda sería inoportuno introducir ya la verdad completa, en cuanto represente reservas o críticas posibles, por ejemplo sobre las tendencias u hombres más respetables. (...) Y llegará después (...) el momento en que se procederá a la crítica más profunda (...) yo pongo a ese momento ya en la enseñanza secundaria.*”¹⁹

De esta afirmación surge otra interrogante ¿cuál sería esa “verdad” que sería inoportuno introducir? O partiendo de una pregunta que se hace un poco antes (“*¿Es lícito en la enseñanza*

de la Historia Nacional, *desfigurar hechos u omitir críticas con un fin patriótico?*”²⁰) ¿Qué hechos podrían/deberían omitirse en un relato del pasado con fines patrióticos? Podemos pensar, siguiendo el trabajo de Demasi, que la indefinición de las fronteras nacionales propia de todo el siglo XIX, el nulo protagonismo del “pueblo”²¹ oriental en la Convención Preliminar de Paz que establecía su independencia, las guerras civiles que se habían sucedido durante todo el siglo XIX. Un relato nacional que uniera a la comunidad en su pasado, tenía por lo tanto dimensiones impronunciadas. Enseñarlas en la clase de historia es parte de la racionalidad crítica que Vaz Ferreira pretendía impartir en los educandos.

Responde por otra parte a las preocupaciones de su tiempo reconociendo la importancia de transmitir este relato nacional. Sin “mentir”, dice, todo pueblo tiene en su historia hechos y personajes lo suficientemente loables, como para poder recurrir a un “fondo de patriotismo” para construir el relato nacional.

Conclusiones

Señalábamos al principio del trabajo que ese pensar desde la práctica propio de Vaz Ferreira, que se ha llamado el “pensar radical” era lo que de alguna manera hacía de sostén de todo el trabajo. Esta dimensión práctica, en la que son indiscernibles actuar y pensar, es reivindicada varias veces por Vaz en su trabajo como elemento que valida sus afirmaciones. Y para quienes nos dedicamos también a la enseñanza, actividad fundamentalmente práctica, esta posibilidad que abre su filosofía, resulta motivadora en el sentido en que habilita a teorizar desde el hacer.

En su reflexión sobre la historia, Vaz Ferreira analiza algunas características específicas de la escritura de la historia como disciplina pero le interesan únicamente en la medida en que son relevantes a su enseñanza, más aún, que son relevantes a su enseñanza en un ámbito específico, la enseñanza media. Por eso no las hemos desarrollado tampoco en este artículo. El interés está puesto en la reflexión que hace un docente sobre la importancia, el rol y la utilidad que tiene para los estudiantes- adolescentes, además- su tránsito por la enseñanza secundaria y, en este marco, la enseñanza de la historia en dicho espacio. Analiza así, el deber ser de una buena práctica educativa.

Partiendo de que para Vaz la enseñanza media no debe ser un ámbito de formación de especialistas, ni es preparatoria más (ni menos, aclararía él) que en la medida en que forma en los alumnos habilidades intelectuales básicas, la asignatura historia debe contribuir a la formación de un sujeto integral, superior en su pensar y en su sentir. La historia forma parte, de un proyecto basado en la convicción- propia del liberalismo de fines del siglo XX y XIX- de que la educación es el sostén del progreso social, especialmente, del progreso moral. Vimos antes la estrecha relación que construía entre el conocimiento y juicio de las acciones de los hombres del pasado- de los bienes y males que tuvieron que evaluar a la hora de actuar- y el crecimiento moral de los alumnos posibilitado por la *ampliación de la experiencia* que supone lo anterior.

Propone un entonces un estudio crítico de la disciplina, y es en esta instancia en que se lo plantea como un interrogante, en el caso de la historia uruguaya. El proceso de construcción de un ser

nacional fue relevante en su época y lo es también en su trabajo, por lo que quizás fuera ineludible tratar la problemática de enseñar historia desde un ploteo riguroso, por una parte, y la necesidad de cimentar el “patriotismo”, por otra. Termina inclinándose por la primera opción, fundamentalmente, podría pensarse, porque el patriotismo verdaderamente “fermental” esta cimentado en las aspiraciones para el porvenir, más que en las vicisitudes del pasado.

Por último, pensar la vigencia que el pensamiento de Vaz y las discusiones de su época tienen actualmente, para quienes trabajamos en enseñanza secundaria en general y en la enseñanza de la historia en particular, resulta ineludible. Aun hoy, la mayoría de los problemas que plantean las conferencias de Vaz Ferreira, siguen teniendo sentido porque la discusión no ha sido saldada. La educación secundaria sigue siendo, quizás más ahora que en los años de Vaz Ferreira, cuestionada en sus objetivos y resultados. Quizás, justamente, porque los interrogantes de las primeras décadas del siglo, siguen sin tener una respuesta clara. La pregunta ¿a quiénes formamos? ¿a los que quieren? ¿a los que pueden? ¿Quiénes son los que pueden? ¿y a quienes dejamos por el camino? Tenía tanto sentido en la época de Vaz Ferreira- relacionado con el crecimiento de la matrícula de la enseñanza media y la aspiración política de la inserción de los hijos de los trabajadores a la misma- como hoy, aunque por motivos diferentes. Después de varias décadas de deterioro económico, pero sobretodo social y cultural, han creado una sociedad crecientemente fragmentada y a la educación primaria y media se le ha exigido, y estas se han exigido a sí mismas, tomar cartas en el asunto. El gran desafío de la inclusión, sobre el que se ha teorizado incansablemente, tiene que ver con este interrogante (¿para quiénes?) que, en circunstancias diferentes, se planteó también Vaz Ferreira.

Otra interrogante de enorme vigencia es el ¿para qué? de la enseñanza secundaria. Cuestionamiento que se le sigue haciendo desde la universidad, desde la prensa, desde el mercado laboral, desde la sociedad en general y que los que trabajamos en ella no dejamos de hacernos a nosotros mismos: ¿los preparamos para la universidad o para la “educación superior”, en los términos de Vaz? ¿Deberíamos prepararlos para la universidad? ¿Para el mercado laboral? ¿Deberíamos prepararlos siempre para un después? ¿O la educación media debería tener un fin en sí misma? ¿Cuál sería, entonces?

La práctica educativa de cada sujeto individual en relación a cada asignatura específica, en este caso, la historia, que es lo que nos ha ocupado, depende o debería depender de las definiciones en torno a los fines que se otorguen al tránsito de los adolescentes por enseñanza secundaria. Y su éxito y su fracaso se pueden definir sólo en la medida en que definan claramente sus objetivos. Más allá de que se comparta o no, el ejercicio de reflexión que realizó Vaz Ferreira en su época, resultaría de enorme utilidad hoy, cuando la enseñanza secundaria parece encontrarse también en crisis.

BIBLIOGRAFÍA

Y. Acosta, “El Filosofar latinoamericano de Vaz Ferreira y su visión de la Historia” En: Andreoli, coord. Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira, UDELAR, FHCE, Montevideo, 1996, pp. 153- 180.

J. Bralich, Una historia de la educación en el Uruguay, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1996.

C. Demasi, La lucha por el pasado, Historia y Nación en el Uruguay (1920- 1930), Ediciones Trilce, Montevideo, 2004

Vaz Ferreira, Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza, Tomo I, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963.

Vaz Ferreira, Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza, Tomo II, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963.

Vaz Ferreira, Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza, Tomo III, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963.

G. Sives, Vaz Ferreira. Su pensamiento pedagógico, En: Revista Vaz Ferreira, Instituto de Historia de las Ideas, Facultad de Derecho.

Zubillaga, Comunidades Historiográficas y renovación disciplinaria en el Uruguay, En: Revista Complutense de Historia de las Américas, N. 29, Año 2003

REFERENCIAS

¹ “(...) no deja de ser problemática una radicalidad que por articularse intramuros de la ciudad letrada corre con la hipoteca de hacerlo según un criterio de necesidades que puede ser fuertemente sospechable, no solamente de insensibilidad frente a un criterio de necesidades emergente extramuros de la ciudad letrada, sino lo que puede ser aún peor : de generar una racionalidad según un criterio de necesidades que apunte objetivamente a oponerse e imponerse a otras racionalidades articuladas según un criterio de necesidades-otras emergentes de las condiciones extramuros de la ciudad letrada.” Yamandú Acosta, La radicalidad del pensar en Carlos Vaz Ferreira, pp.31 y 32.

² Datos tomados de J. Bralich, Una historia de la educación en el Uruguay, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1996. pp. 101.

³ J. Batlle y Ordoñez, Fundamento del proyecto de ley que creaba los liceos departamentales, 1911.

⁴ Desde 1909 la enseñanza media estaba dividida en dos ciclos de cuatro y dos años respectivamente.

⁵ Vaz Ferreira, Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza, Tomo I, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963. pp. 32.

⁶ Idem, pp. 57.

⁷ Idem, pp. 72, 73.

⁸ Y. Acosta, “El Filosofar latinoamericano de Vaz Ferreira y su visión de la Historia”, pp. 174. En: Andreoli, Vaz Ferreira,

⁹ Idem, pp. 35

¹⁰ Idem, pp. 31.

¹¹ En una nota escrita cuando las conferencias fueron publicadas, señala que este error ha sido corregido.

¹² Zubillaga, Comunidades Historiográficas y renovación disciplinaria en el Uruguay, En: Revista Complutense de Historia de las Américas, N. 29, Año 2003 pp. 179 a 191. Cito a continuación los fragmentos que presenta Zubillaga a modo de ejemplo de estos nuevos planteos historiográficos a los que refiere: “El conocimiento de la historia abarca (...) un campo muy grande de conocimientos; no es posible restaurar una época histórica hasta vestirla de manera que representa lo que fue, sin estudio sobre todas las actividades hu-

manas, sobre el medio, la vida industrial, comercial, literaria, científica, política, judicial, militar, intelectual, lo mismo de las clases ricas que de las desheredadas (...)” García Acevedo Daniel, *La enseñanza de la Historia*. Citado por Zubillaga en la pp. 181. Por su parte, José Salgado afirmaba “Lo que hay en el fondo entre las condiciones económicas y demás fenómenos sociales es una mutua relación de dependencia. (...) La teoría materialista de la Historia (...) si bien es errónea como explicación de todo el contenido de la Historia, ha hecho resaltar, con entera justicia, la gran importancia de los factores económicos en la vida de las naciones.” José Salgado, “La enseñanza de la Historia. Programa de Historia Americana. Memorándum sobre sus ventajas. Método de enseñanza.” Citado en el mismo artículo, pp. 181.

¹³ Afirma Zubillaga, en el artículo ya citado, que fueron estas instituciones las que protagonizaron la renovación historiográfica que tuvo lugar entre 1940 y 1960, a pesar de las profundas diferencias que tenían cada una de ellas en sus principios fundacionales. Por su parte, Bralich en el libro “Una Historia de la Educación en el Uruguay”, también citado antes, relativiza la influencia que pudo haber tenido el IPA puesto que la matrícula fue muy reducida en sus primeros años de funcionamiento, por lo tanto muy pocos sus egresados.

¹⁴ Al principio de su trabajo hace una distinción que resulta práctica, dice, a los efectos de de la enseñanza. Se puede distinguir entre hechos- individuales y generales- y lo que él llama filosofía de la historia “(...) reflexiones, consideraciones, sentimientos, enseñanza moral, etc. de esos hechos (...)”.

¹⁵ Idem, pp. 49.

¹⁶ Vaz ferreira, *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*, Edición homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963. pp. 169.

¹⁷ C. Demasi, *La lucha por el pasado, Historia y Nación en el Uruguay (1920- 1930)*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2004. pp. 42.

¹⁸ Idem, pp. 59.

¹⁹ Vaz Ferreira, Idem. Pp. 50.

²⁰ Idem, pp. 49.

²¹ Esta preocupación viene de la mano de una nueva concepción de la palabra “pueblo” de corte nacionalista que la asocia a “gestor de su independencia”.