

Historia investigada y enseñada. Historia regional e Iglesia católica en la enseñanza actual de Educación Secundaria

History researched and history taught.
Regional history and the Catholic Church
in the current Secondary School education

Alejandro Sánchez*

* Profesor de Historia (Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay). Magíster en Educación, Política y Sociedad (Flacso/CFE, Uruguay). Diplomado en Didáctica de la Historia (CFE/IPES/Udelar, Uruguay). Director del Ciclo Básico del Colegio Santa María (Hermanos Maristas), Montevideo, Uruguay. Profesor de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores Artigas y en enseñanza secundaria estatal.
✉·alejandrosb60@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9465-8177>

RECIBIDO: [13.3.2019]

ACEPTADO: [8.5.2019]

Resumen

¿Cómo se presenta actualmente la enseñanza de la historia correspondiente al periodo colonia-revolución-independencia en la educación secundaria? ¿Se continúa con la explicación nacionalista o se ha dado paso a un abordaje del proceso independentista en contexto regional? Existe una intensa renovación historiográfica, pero los expertos suelen sostener que su incorporación a la enseñanza ha resultado bastante descuidada. Lo mismo ocurre con los avances historiográficos que revisaron las relaciones del Estado, la sociedad y la Iglesia y redimensionaron el papel de esta última en el período histórico mencionado. En un análisis de los programas vigentes, de los manuales utilizados y diversos aportes de profesionales implicados, se observó en qué medida estas dimensiones se incorporaron en la enseñanza media o se continuó con la construcción de un relato parcial sobre el tema, con todas las implicaciones didácticas, sociales y políticas que ello tiene.

Palabras clave: enseñanza secundaria, historia, libro de texto, Iglesia, catolicismo, Uruguay.

Abstract

How is history teaching presented at secondary school concerning the period «Colony, Revolution and Independence»? Is the independence process introduced from a nationalist perspective or it has been given way to an approach which involves the regional context? Although there is an intense historiographical renewal, experts sustain that its incorporation to teaching has not been carried out with enough care. Something similar happens with the historiographical advances which revised the relations among the State, Society and Church and resized the role of the last one in the historical period mentioned before. In an analysis of the official curriculum, textbooks and the contribution of various professionals it was observed whether (and to what extent) these new dimensions were incorporated in secondary school or the construction of a partial narration of the theme remained with all the didactic, social and political implications it entails.

Keywords: secondary education, history, textbooks, church, catholicism, Uruguay.

Los profesores de Historia en el Uruguay y la historia que enseñan¹

La investigación didáctica y la investigación historiográfica no han caminado todo lo juntas que se desearía, e incluso se podría decir que «se han ignorado mutuamente» (Maestro, 1997, p. 9). Aun cuando se ha intentado, la dificultad de establecer relaciones fluidas entre la historia investigada y la historia enseñada se hace evidente. Dado que la historia escolar y la historia de los investigadores son naturalmente diferentes, si la primera no toma en cuenta los avances de la segunda «puede terminar presentando conocimientos estereotipados, poco significativos o pasibles de manipulación en temas considerados centrales en la educación» (Amézola, 2011, p. 9).

También Amézola (2008, p. 18) señala cómo se conformó un código disciplinar imperante (integrado por ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia en el marco escolar) y caracterizado por el memorismo y el nacionalismo que le otorga la característica de una larga imperturbabilidad y una temprana escolarización de determinados contenidos para esa historia enseñada. La renovación histo-

1 Este trabajo está basado en la tesis presentada a FLACSO para la Maestría en Educación, Sociedad y Política, promoción: 2016-2018, con el título «Historia investigada y enseñada. Historia regional e Iglesia católica en los programas y manuales de educación secundaria en Uruguay (2006)». La tesis tuvo como directora a la Dra. Ana María Sosa, como codirectora a la Dra. Ana Frega. También integraron el tribunal los profesores Carlos Demasi y Lucila Artagaveytia.

riográfica del período colonia-revolución-independencia, según el cuerpo de profesores de Didáctica de la Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA), en cuanto a su incorporación, suele resultar escasa para la enseñanza entre practicantes, noveles profesores e incluso en una percepción similar sobre el conjunto de los docentes adscriptores a los que frecuentan en sus visitas didácticas. Esto lleva a la pregunta de cómo generar aportes que permitan a los profesores de Historia vislumbrar de qué manera se puede pasar a una enseñanza que incluya la mirada regional.

De la misma manera, los avances en los estudios historiográficos que revisaron el proceso de secularización y las relaciones del Estado, la sociedad y la Iglesia permitieron revalorar el papel de esta última y su lugar en la construcción histórica, no solo en ese período sino también en el proceso de gestación del país y de los primeros años de la vida independiente. La producción historiográfica argentina ha impactado en dicha revisión. A pesar de ello cabe preguntarse: ¿se ha incorporado esta dimensión en la enseñanza o se continúa con la construcción de un relato parcial y tendencioso?

En el Uruguay se presentó en la enseñanza una cultura escolar nacionalista, laicista y estatista, que se forjó en las primeras décadas del siglo XX por medio de una rectoría del Estado en lo educativo y que, conjuntamente con una particular interpretación de la laicidad, gobernó la educación, construyó la cultura mencionada y afectó también la enseñanza de la historia, cuyas implicaciones llegan al presente. En todo ese proceso fue notorio el papel del Estado y su influencia sobre la producción, circulación y mediación/uso del conocimiento. La llegada de la última dictadura prolongó esa influencia y el retorno a la democracia flexibilizó las condiciones, pero no opacó la conducción y la injerencia del Estado.

En cuanto al proceso colonia-revolución-independencia, a pesar de la gran producción con que contó y la facilidad de acceso a los resultados de las nuevas investigaciones, por tratarse de producciones ampliamente difundidas en libros, revistas, congresos y conferencias, se puede observar que la reiteración del mito nacionalista y de la preconfiguración del Uruguay subsisten en la enseñanza en el aula. Por el contrario, las mencionadas investigaciones se toman como si fuesen contenidos decorativos, sin ninguna influencia en la concepción histórica tradicional, que se presenta como consumada y sin posibilidad de revisión. Puede influir en esto también el hecho de que no se presenta la adecuación didáctica correspondiente.

Es posible que la historiografía cumpla con la función de proveer de nuevos contenidos al currículo, pero ni la historiografía, ni sus desarrollos en tendencias diferentes, «ni la teoría de la Historia que subyace en cada una de ellas, más o menos formalizada, tiene que ver con el método o las estrategias didácticas utilizadas en el aula» (Maestro, 1997, p. 10).

Explorar sobre qué se hace con los nuevos alcances de la disciplina histórica, cuáles pueden ser los obstáculos que se presenten, visualizar aportes para la inclusión de

esos abordajes no solo son parte de una posible contribución didáctica, sino también de un aporte eminentemente político. Sin un efecto didáctico que disminuya la brecha entre historia investigada e historia enseñada, se cae en una propuesta proclive a los reduccionismos y lejos por tanto de la diversidad, la tolerancia y el respeto por la libertad. Al asumir que han surgido nuevas miradas concernientes a la historia regional y a la historia de la Iglesia católica, necesariamente se ha de cambiar «la forma de plantear el *currículum*. No solo los contenidos, sino también la metodología o la evaluación, en definitiva todos los desarrollos de la práctica» (Maestro, 1997, p. 11).

En los Centros de Formación en Educación, el cambio de nombre de la asignatura Historia Nacional por el de Historia Regional fue coincidente con una discusión que se venía dando en el ámbito académico. Esta cuestionaba la lectura lineal y en clave de nación de la formación estatal y ubicó el tema en los procesos de reestructuración de los espacios coloniales y de constitución de poderes y regímenes políticos nuevos en los territorios del antiguo virreinato del Río de la Plata y Brasil, dando cuenta de las articulaciones locales y regionales en dicho proceso, es decir, desde lo provincial y lo local (como las villas, pueblos, partidos rurales) hasta lo regional (como el área rioplatense y el Brasil). Sin embargo, quedan muchas dudas aún del impacto de esta perspectiva en la formación concreta de los noveles profesores. A su vez, en los programas y en los cursos de formación docente no hay prácticamente nada sobre el papel de la Iglesia católica.

Si bien a primera vista pueden aparecer como dos abordajes diferentes, en el periodo colonia-revolución-independencia es muy recortado lo que se puede hacer de historia regional sin tener en cuenta a la Iglesia católica y viceversa.

A continuación analizaremos hasta dónde predomina en el profesorado una cultura escolar y nacionalista que impide la incorporación de la historia regional en la enseñanza de la historia en educación secundaria y hasta dónde existe igualmente una cultura laicista y estatista que obstaculiza el abordaje y la valoración del papel de la Iglesia católica y su rol en el periodo de la emancipación.

De la historia «frecuente»

A fines del siglo XIX, todo Estado que pretendió consolidarse como tal debió pasar por un proceso de conformación de un imaginario nacionalista. Para el caso uruguayo, con su ingreso en la órbita del capitalismo mundial, entre 1880 y 1910, se dio su primera etapa de modernización, que le permitió terminar con las guerras civiles, consolidar el Estado y generar una profunda transformación cultural que sentó las bases de su futura identidad.

Junto con una gran controversia sobre la fecha de la independencia, una segunda etapa del proceso puede distinguirse entre 1910 y 1933. En este período, que podría denominarse del Centenario, se discutió además sobre el papel del Estado, la nación y la ciudadanía. En el aspecto medular de identidad e imaginario, se culminó el proceso iniciado en la etapa anterior. Esto se hizo no sin discusiones y conflictos, pero con un carácter hiperintegrador que tuvo en cuenta tanto al inmigrante europeo que seguía llegando a estas costas como la mirada de la excepcionalidad uruguaya que pretendió distinguir a *la Tacita de Plata* en su comparación con el resto de América Latina.

El ufanismo y el optimismo del batllismo contribuyeron a cargar a ese imaginario de un gran orgullo nacional por el pasado y el presente, a la vez que de una admirable percepción sobre un futuro venturoso, convencidos de que no se debía envidiar al país más adelantado de Europa y que incluso se superaba a muchos de ellos. Así solían sostenerlo manuales escolares como los de Luis Cincinato Bollo, publicados desde 1885 en adelante.

Los libros escolares se convirtieron en un instrumento central en este proceso y dieron muestra de un mensaje ideologizado que sostenía la enseñanza de la historia y toda la cultura escolar (Maestro, 2002, p. 26). En el caso uruguayo, como sostuvo Leone (2000, p. 142), la literatura escolar cumplió el doble cometido de consolidar y difundir los valores del primer imaginario nacionalista, con textos que eran verdaderos «catecismos cívicos» o «fundacionales». El proceso de construcción de ese imaginario fue coincidente con el de secularización, por lo que el Estado buscó ocupar aquellos lugares que antes había ocupado la Iglesia, creando una «religión civil» con valores propios que muchas veces presentó en forma de decálogos.

Ya en el siglo xx, se puede apreciar el rol y la importancia que adquirieron los libros de texto o manuales, con una concepción específica, tanto en los contenidos como en la manera de enseñarlos. Se suele sostener que los manuales transmiten una visión del mundo que a su vez coincide habitualmente con el conocimiento representativo de la cultura dominante presentado como el saber único y universal.

En ellos, al igual que en Francia y en la mayor parte de los países de Europa, se dio una nueva importancia a la historia, que debía contar el origen de cada país, de «cada “nación” como se dice desde entonces. Nadie definía la “nación” de la misma forma, pero la nación se transformó en el objeto de una religión. La historia estaba al servicio de esa religión» (Citrón, 1992, p. 7).

Ana Zavala (2014) destaca la vecindad temporal de la afirmación de los Estados nacionales a lo largo del siglo xix junto con un tipo de historiografía con fuerte interés en los temas «nacionales» y con la aparición de una materia escolar llamada ni más ni menos que Historia. Se confirmaba así el vínculo entre un tipo de Estado, nación y régimen, y la enseñanza de conocimientos que contribuyó tanto a su justificación como a su buen funcionamiento.

En cada país de Europa se pusieron a escribir la historia como si Francia, España y Alemania siempre hubieran existido. Cada uno de ellos se encerró en un relato del pasado limitado al de su país, al que transformó en el centro del mundo (Citrón, 1992, p. 7). Para Erik Hobsbawm esto no ocurre fácilmente, sino que hay que considerar hasta qué punto esa «nación» es un intento por llenar el vacío que dejó el desmantelamiento de anteriores estructuras comunitarias y sociales, «inventando algo que podría funcionar como comunidad o sociedad percibida conscientemente o producir sustitutos simbólicos» en su lugar (Hobsbawm, 1998, pp. 99-100).

La necesidad de contar con un pasado (ya se trate de seres humanos, colectividades o instituciones) no indica que ese pasado es el que la investigación histórica dejó al descubierto. Hobsbawm señala que el ejemplo clásico de una cultura de la identidad que está anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia es, precisamente, el nacionalismo. Las naciones que son entidades históricamente novedosas pretenden existir desde hace mucho tiempo y para ello recurren a «anacronismos, omisiones, descontextualizaciones y, en casos extremos, mentiras» (Hobsbawm, 1998, p. 267).

Con un sentido parecido y en razón de una búsqueda por llenar el vacío emocional que deja la retirada o desintegración de comunidades y redes humanas, Benedict Anderson (1993) afirma que a la nación se la debe pensar como una comunidad imaginada, y se pregunta por qué la gente, después de perder las comunidades reales, desea imaginar este tipo concreto de sustituto. Puede que una de las razones sea que en muchas partes del mundo los Estados y los movimientos nacionales podían movilizar ciertas variantes de sentimientos de pertenencia colectiva que ya existían y que podían funcionar armónicamente con Estados y naciones modernos (Hobsbawm, 1991).

En el Uruguay sucedió algo semejante con la historia enseñada, ya que se partía del supuesto que el país siempre había existido, con una línea de continuidad que se proyectaba desde el mojón inicial de los charrúas y con el determinismo geográfico del río Uruguay hasta su creación como Estado independiente.

Los intentos de plasmar una *Historia Patria*, como le gustaba llamarla al hermano Damasceno (1955), o una *Historia Nacional*, como la presentaba Eduardo Acevedo (1935), eran destinados tanto a los hijos de la población receptora como a los de los inmigrantes. Promovieron el conocimiento del pasado, el gusto por la idea de libertad, el afán republicano, la admiración por gestas de los héroes y por los símbolos patrios, aspectos que conformaban un potente imaginario social.

Historia pretenciosa, tenía el mandato (oficial o vocacional) de formar una nacionalidad que arremetiera contra las diferencias entre «blancos» y «colorados», de aquellos «orientales» que necesitaban una «historia común»; un resumen algo deformado de la realidad, pero eficazmente conciliador e identitario. A la vez, se insistió en

la afirmación de un «nosotros» orgulloso de su «diferencia» con respecto a la región y al continente y de su «identificación» con Europa y los Estados Unidos. En efecto, el propósito era la afirmación de un «ser nacional» diferente pero siempre construido desde una lógica especular y antagónica con los «otros» de la región, especialmente con Argentina (Caetano, 2005, p. 30).

La instalación de un nacionalismo uruguayo contó con ciertas ventajas. Por ejemplo, la defensa de esa postura nacionalista estuvo más distribuida entre los actores y en el juego del sistema de partidos. Nacionalista podría ser el batllismo colorado con sus propuestas de reformismo económico, pero también el partido blanco cuando apoyaba su tradición en la lucha contra las intervenciones extranjeras o en el cultivo de las tradiciones más rurales que urbanas (Rilla, Brando y Quirici, 2013, p. 61).

En procura de contribuir a la afirmación de la identidad nacional, en 1932 se propuso que los maestros de escuelas privadas debían ser nacidos en el país o haber residido en él desde la infancia, lo que disparaba no solo contra la nacionalidad de muchos maestros, sino también contra la congregación religiosa (generalmente europea) de la que podían ser integrantes los mencionados educadores.

Ese imaginario nacionalista se vio reforzado a su vez por otro, derivado de los efectos del proceso de secularización uruguayo. Este se dio en el marco de una pugna entre la Iglesia y el Estado por la construcción y ocupación de lugares sociales antes no plenamente cubiertos. En el debate entre Iglesia y Estado no hubo ámbito de la vida nacional que no reflejara, al menos en parte, la cuestión religiosa. En efecto, si bien hubo asuntos privilegiados (como el de la enseñanza en general y la enseñanza de la historia en particular), nada pareció quedar ajeno a ello, ni siquiera los feriados, el nombre de calles y pueblos o los libros de texto de historia.

El moderno sistema nacional de educación promovido por Varela fue «domesticado» y resignificado por Batlle a comienzos del siglo XX, junto con un equipo de pedagogos laicistas entre los que se destacó Abel J. Pérez. Con una destacada actuación como político y periodista, Pérez ocupó el cargo de inspector nacional de Educación entre 1900 y 1916 y, como ha sostenido Carolina Greising, fue un gran moldeador de identidad y ciudadanía «cuyas matrices impregnaron el colectivo de varias generaciones de uruguayos» (Greising, 2013, p. 313).

Su gestión estuvo orientada a conseguir que la enseñanza fuera el lugar privilegiado de expresión de una nueva religión civil. Para consolidar el carácter laico de la enseñanza y la responsabilidad del Estado sobre ella, dispuso controles e inspecciones de los centros de educación, fueran estos públicos o privados.

De acuerdo a lo destacado por Greising, para el inspector Pérez el creciente abandono de la fe religiosa había provocado el abandono del código moral en el que ella se sostenía. De ahí la importancia de que en la escuela se construyera una moral sustituta para futuros ciudadanos de una nación civilizada y civilizadora, especialmen-

te en el marco de la ley de 1909 que impuso la laicidad absoluta en las escuelas públicas (Greising, 2013, pp. 314-327).

La nueva moral laica y la ciudadanía orgullosa debían contar, según el inspector, con los instrumentos más adecuados para modelar el sentimiento de amor a la patria, partiendo de la historia, el culto a los héroes y toda la forja nacional. Estas ideas fueron profundizadas por sus continuadores en los cargos de conducción de la educación, coincidentes en que debía predominar la enseñanza pública y laica, para lo que era preciso eliminar los supuestos peligros de las instituciones privadas de educación, especialmente de las confesionales.

El resultado de esta política decidida del reformismo batllista sería, como también ha señalado Greising, que esa «concepción radical de la laicidad» se volviera «sentido común y sabiduría convencional» en la sociedad de entonces y futura (Greising, 2013, p. 332). Así como en su propuesta económica y social el reformismo ganó como enemigos privilegiados a los grandes dueños de la tierra, los monopolios privados y el capital británico, la postura anticlerical de José Batlle y Ordóñez se enfrentó a la Iglesia del Estado, es decir, la católica.

Esta mirada no fue excepcional para el caso uruguayo, sino que puede observarse también en el resto del continente americano. Fortunato Mallimaci ha señalado la marginación institucional de la Iglesia católica; la separación del Estado y de la sociedad civil respecto del control eclesiástico, mediante nuevas leyes e instituciones; la acción de transferir la legitimidad religiosa a lo político, junto con la creación de una religión y de una moral laica y civil en que las escuelas jugaron un papel importante (Mallimaci, 2004, p. 24). En el caso uruguayo, el impacto fue de lo más contundente.

En la segunda mitad del siglo xx se fue consolidando esa rectoría del Estado en lo educativo, con su particular interpretación de la laicidad. Ambas acciones incidieron en ocultar el lugar de lo religioso hasta negarlo, disminuirlo o atacarlo para su enseñanza. Ana Bidegain sostiene que se fue creando un estatismo cultural que monopolizaba la idea de lo público, y la identidad construida tras ella terminó brindando protección y pertenencia, pero fue restrictiva para otro tipo de identidades. Valiéndose del Estado, «y sobre todo por medio del aparato escolar, se implementó esta perspectiva que estableció las fronteras entre lo público, identificado como el espacio normal del Estado, y lo privado, como el espacio doméstico y religioso» (Bidegain, 2004, p. 88).

Es tal la impronta de un laicismo impuesto desde el Estado y sobre todo desde sus resortes educativos que también Bidegain lo ha señalado como uno de los aspectos más característicos del Uruguay moderno (Bidegain, 2004, p. 88).

Historia regional e Iglesia católica en la enseñanza actual de Educación Secundaria

Para estudiar este punto se analizaron programas y manuales mediante técnica cualitativa,² y se entrevistó a conspicuos profesores de Historia y a editores de los manuales analizados. Entre los profesores se incluyó a autoras de manuales, profesores-historiadores, profesoras de Didáctica de la Historia e inspectoras de Historia.

En el caso de los manuales, partiendo de la base de que el mercado está prácticamente dividido entre las editoriales Santillana y Contexto, se recurrió a una autora de cada una, las que además son profesoras de Didáctica: Lucila Artagaveytia (por Santillana) y Ana Berais (por Contexto). Además, la profesora Berais también cuenta con la experiencia de haber participado de la elaboración de programas de Secundaria 2006 en representación de la Sala de Didáctica del IPA.

En cuanto a los profesores de Didáctica de la Historia, se seleccionó uno por nivel de curso del IPA (Didáctica I, II y III) y se procuró que contaran con notoria experiencia. De esta manera se pudo entrevistar a docentes vinculados a un amplio y diverso alumnado, en distintos momentos de su formación, y a la vez alcanzar indirectamente a un mayor número de profesores adscriptores y sus prácticas en los temas que a los que refiere este trabajo. Otro criterio fue que los profesores de Didáctica contaran también con alguna especialización en materia de investigación sobre sus prácticas o la estuvieran cursando. La selección quedó conformada por las profesoras Lizzie Keim (Didáctica I), Mariana Acosta (Didáctica II) y Ema Zaffaroni (Didáctica III). La profesora Zaffaroni también participó en la elaboración de programas de Secundaria 2006.

De los profesores expertos se seleccionó a dos de los historiadores de mayor grado en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación directamente vincula-

2 Esta opción reivindica el abordaje subjetivo e intersubjetivo de la realidad, como objeto legítimo de conocimiento científico. Del cruzamiento de las informaciones recabadas se puede sostener, en consonancia con Maestro, que, al realizarlo, los nuevos conocimientos proporcionaron nuevos puntos con los que establecer relaciones cada vez más variadas y potentes con las nuevas y con las antiguas informaciones, ya que el propósito no es simplemente presentar un diagnóstico, sino generar propuestas que contribuyan a disminuir la brecha entre la historia investigada (en clave de las nuevas miradas historiográficas ya mencionadas) y la historia enseñada en Uruguay. En esta línea, como sostiene Fenstermacher (1989, p. 14), el valor de la investigación sobre educación para la práctica educativa es la ayuda que proporciona para identificar lo que se requiere para cambiar el valor de verdad de las premisas del razonamiento práctico en la mente del profesor, lo que permite así a los profesores modificar creencias que habitualmente sostienen. Para ello se recorrieron las dos rutas expresadas, valiéndose de la metodología cualitativa, que en su acepción más amplia refiere al modo como se enfocaron los problemas y se buscaron las respuestas, como modo de encarar el mundo empírico. Así, se pudo considerar la producción de «datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas» (Taylor y Bogdan, 1986, p.20); en síntesis, transformar en instrumento de investigación lo natural en el ser humano: la comunicación entre dos personas.

dos (investigación, publicación) a los períodos históricos escogidos para el presente trabajo. Ellos son Ana Frega (actual decana de dicha Facultad) y Carlos Demasi. La otra investigadora escogida, vinculada a la Universidad Católica del Uruguay, es la profesora Carolina Greising, quien realizó importantes investigaciones y publicaciones que incluyen la perspectiva religiosa en la historia del país.

En cuanto a las inspectoras, se entrevistó a la profesora con mayor antigüedad en el cargo, Mónica Salandrú, y a una exinspectora que participó directamente en la conformación de los actuales programas, profesora Rosario Caticha.

Como referentes de las editoriales se contó con la participación de Marcelo Szwarcfiter en representación de Contexto y Alejandra Campos en el caso de Santillana.

Como se mencionó también se analizaron los programas y manuales. El detalle desborda la extensión de este artículo, pero en líneas generales puede señalarse que los programas y sus respectivas fundamentaciones, si bien no se extienden en el asunto que aquí se aborda, no son obstáculo para la incorporación de las nuevas miradas historiográficas mencionadas y dejan al docente como autor fundamental del anclaje didáctico e historiográfico que quieren llevar a cabo.

De los manuales, *Pensar la historia* (Piñeyrúa et al., 2016) y *Conexiones. Mundo, América y Uruguay del siglo xv al xix* (Artagaveytia y Barbero, 2015) presentan algunas incorporaciones en el marco de lo regional, pero prácticamente nada concerniente a la Iglesia católica.

El análisis permite concluir:

- Tanto los planes y programas como las correspondientes orientaciones del cuerpo inspectivo no son motivo ni dificultad para incorporar las nuevas miradas sobre el periodo tratado.
- Los manuales brindan aportes, pero también generan problemas que exigen una atenta intervención del docente antes y durante el uso que de ellos hacen los alumnos.
- La actualización del docente en las nuevas producciones, investigación e interpretaciones historiográficas pasa entonces a ser un punto estratégico. De lo contrario, todo es un escollo en la resolución del problema.
- El propósito de reducir la distancia entre los saberes que circulan en el aula y la historia investigada ha sido considerado por la mayoría de los especialistas como un problema de difícil resolución. Coincidiendo con Amézola (2011, p. 12), hay quien afirma que esas esferas son totalmente incompatibles.
- Entre los escollos, se destaca el de la *cultura escolar, nacionalista, laicista y estatista* que, en verdad, no se desvanece fácilmente, sino que parece acrecentarse en la formación inicial del profesorado. Culturalmente se ve como un

obstáculo que cuesta desplazar. Son los *lapsus* que se observan en los manuales (mapas, textos) y en las clases.

- Especialmente desde una perspectiva de la didáctica crítica, los educadores consultados resaltan la importancia de que el docente tome conciencia de ese tema. En la capacidad del profesor de Historia radica la habilidad para transformar, acrecentar y cuestionar su propio saber, pues es ahí donde se encuentran los elementos esenciales del saber enseñado.

Iniciativas didácticas a desarrollar para una enseñanza de la historia regional

En una lista que puede ampliarse con otras iniciativas, se presentan aquí siete propuestas didácticas para incidir en la enseñanza del proceso histórico colonia-revolución-independencia en educación secundaria, tanto en las aulas como en los manuales.

1. Advertir los mitos y nuestros moldes de hoy

La interpretación tradicional del *mito nacionalista*, enfrentada al avance de nuevas investigaciones sobre historia regional, ha quedado como frágil e insuficiente para comprender los eventos que culminaron con la independencia. Sabido es hoy que no puede haber «lucha de puertos» ni determinismos geográficos que de por sí preconfiguren lo que luego sería el Uruguay. Sin embargo, el relato del docente está generalmente influido por el resultado final del proceso.

Por otra parte, la versión supuestamente «transgresora» o «revelada» de la creación o invención británica del Uruguay solo alimenta la sustitución de un mito por otro, ya sea «destino manifiesto» o «invención británica». Es bien curioso cómo incluso puede variar desconcertantemente en una misma enseñanza y pasarse del «héroe fundador» a una salida que solo tiene la explicación imperial inglesa.

Con explicaciones distintas en cuanto a los protagonismos, ambas coinciden en descartar el contexto de historias regionales, el análisis de los procesos sociales, la diversidad de los proyectos existentes y transitados de los cuales solo uno es el finalmente culminado, entre otros posibles, como tan bien lo ha enseñado José Pedro Barrán (2010).

Pero, junto con los mitos, dificultando la comprensión del pasado están también los moldes de hoy, que no se engarzan con las características del pasado. Por ejemplo,

en la actualidad somos parte de sociedades que transitaron durante dos siglos el proceso de secularización, pero no se advierte que el divorcio entre la Iglesia y el Estado delata que antes estaban juntos, eran parte de la misma unidad. Nuestras valoraciones y moldes de hoy, ya sea por la Iglesia o por el Estado, son trasladados inconvenientemente al ayer.

2. Revisar los tópicos

El inefable título «Indígenas del Uruguay», que puede encontrarse en los manuales, pizarrones o carteleros de las aulas, parece circunscribir la población aborigen a un territorio ya prefigurado como Uruguay. En un libro, el subtítulo «La revolución en el Río de la Plata. La Revolución Oriental» parece dar cuenta de dos revoluciones diferentes. Es indispensable detenerse en estos aspectos, porque prolongan los efectos de la cultura escolar y perturban el análisis histórico y regional.

Tan nocivo como plantearse la existencia de países prefigurados es mantener en el discurso la expresión «nosotros», que conlleva una anacrónica situación de análisis: esa que parece exigir un lugar en la batalla de Las Piedras, en los enfrentamientos con el gobierno de Buenos Aires o tener que definirse entre ser «agraciado» o «mal europeo y peor americano».

3. Revisar el vocabulario político y los conceptos

En consonancia con el avance en realizar una historia conceptual o de los conceptos, es necesario insistir en la intención de *traducir* para nuestra época distintos significados, polisémicos y hasta contradictorios entre ellos. Dicha recuperación y traducción se refiere siempre a la historia de un pasado que pueda derrotar anacronismos y miradas parciales e interesadas que no suelen respetar la historicidad y que son el resultado de cómo los seres humanos han ido comprendiendo y explicando el tiempo de maneras cambiantes.

Los términos *revolución*, *libertad*, *independencia*, *patria*, *independencia absoluta*, *república*, *Iglesia*, *confederación*, *federación* o *diputados*, entre otros, están cargados de nuestra contemporaneidad y exigen ser revisados, traducidos en el alcance que implicaban en el período estudiado. Además, deben ser revisados, por ejemplo, gentilicios como *argentino*, que a principios del siglo XIX era «algo ajeno a una posible nacionalidad argentina» (Chiaramonte, 1997, p. 64), u *oriental*, en el proceso por el cual se produjo el pasaje de una identidad de pagos a una identidad provincial (Frega, 1994, pp. 56-64).

4. Revisar los documentos escritos

Puede suponerse que avanzar en nuevas miradas de la historia para el período mencionado está directamente relacionado con el producto de nuevas investigaciones sobre la temática y, en ellas, el descubrimiento de otras fuentes y la formulación de renovadas preguntas que se le pueden hacer al pasado. Sin duda esto es así, pero también los documentos ya conocidos y que tradicionalmente utilizaban el historiador o el profesor en el aula pueden ser revisados y detenerse en aspectos que no habían sido considerados, con nuevas preguntas o distinta *traducción* de los conceptos.

Como ha comentado Ana Zavala, la construcción del conocimiento histórico «no es el descubrimiento de un documento, sino más bien el descubrimiento del valor de ese documento» para las intenciones de la enseñanza que pretenda establecer el docente posteriormente en su clase. Ambas cosas —descubrir y valorar— son importantes para el dominio del profesor (Zavala, 1999, p. 5).

5. Reelaborar las nociones de *frontera* y de *espacio*

Las dificultades para realizar mapas acordes al contexto histórico se ven ampliadas porque el legado imperial definió los territorios como jurisdicciones. Se trataba de un «conjunto de derechos heterogéneos sobre espacios de contornos borrosos, difíciles de establecer en un mapa». Así, los límites que dividían diócesis, gobernaciones, capitanías, audiencias y provincias de eclesiásticos regulares «no eran líneas, sino una extensión de tierra que en ocasiones tenía cientos de kilómetros cuadrados, en los que había algunas poblaciones que estaban bajo jurisdicción de una capital y otras bajo la de otra» (Frega, 2012, p. 1).

A pesar de esta imprecisión, la concepción de espacio para la «historia nacional» se ha fijado sobre la base de un territorio predeterminado, desconociendo la riqueza, la diversidad y la comunidad de intereses que unían a pueblos y regiones, trascendiendo las fronteras políticas que hoy pueden separarlos.

6. Revisar los mapas y su uso

Reviste particular interés el cuidado que se debe tener con la confección y el uso de los mapas. Históricamente estos no escaparon a la necesidad de favorecer desde la enseñanza una identidad ciudadana, sobre la base de imponer una lengua nacional, una historia nacional y, por supuesto, una geografía nacional, como mecanismos de

unificación y cohesión social entre los habitantes del país para fundamentar territorialmente una conciencia nacional.

El cambio hacia una historia con dimensión regional debe tener siempre presente esta clave, porque muy distintos son los mapas sobre los que deberíamos transitar. Así pues, sería mejor evitar aquellos que reconstruyen el virreinato como *espejo retrovisor* desde la actual Argentina.

También enseñan las ausencias, ya que no existe un mapa del protectorado que haya sido trazado durante la vigencia de esa coalición de provincias, lo que también puede dar cuenta de lo variable y efímero de esta. Vinculado a la otra preocupación que anima este trabajo, es muy importante considerar también la geografía eclesiástica, ya que, como lo han señalado prestigiosos historiadores argentinos, las diócesis, como circunscripción territorial, eran presencias cercanas y conocidas a través del clero en la vida cotidiana y daban sentido de pertenencia a la comunidad, que a su vez «sostenían con recursos materiales y humanos» (Di Stefano, 2004, p. 43).

Es interesante ver cómo el protectorado artiguista se extiende por toda la diócesis exceptuando la capital porteña y conformando un nuevo mapa al incluir Córdoba. No existe generalmente correspondencia «entre los espacios políticos soberanos y los trazados de las diócesis existentes» (Ayrolo 2007, p. 59). Llegada la revolución, «no había parroquias rurales sin párroco», por lo que los púlpitos se transformaron en los principales propaladores de las noticias revolucionarias y el derrotero de parroquias pudo así coincidir con los lazos que unían el protectorado.

7. Revisar las concepciones de estructuras

Es frecuente señalar la existencia de poderosos latifundistas ganaderos que dominaban la campaña frente una masa de desposeídos, entre ella el gauchaje. Sin embargo, la investigación histórica ha marcado la importancia que tuvo la producción agrícola triguera, junto con la ganadera, a fines de la época colonial, y difícilmente se pueda hablar hoy de una campaña dominada de forma excluyente por grandes estancieros al constatarse la presencia de población y una producción campesina cuantiosa.

Se ha señalado que el error más frecuente fue confundir unidad de propiedad con unidad de explotación, y así no advertir que muchas veces los latifundios no implicaban ninguna unidad de producción en manos de su propietario. En otras palabras, la población humilde de la campaña tenía muchas vías para acceder al uso de la tierra, no solo en latifundios ajenos, sino también en los numerosos terrenos baldíos y realengos que había sobre todo en la Banda Oriental (Gelman, 1998).

Pese a ello, la enseñanza de la historia ha permanecido estrechamente ligada a la versión más antigua, aunque las nuevas miradas convocan a renovar los abordajes,

que en este caso tienen una implicación directa en cómo explicar las características de la colonia y, por supuesto, el surgimiento y desarrollo de la revolución y de la independencia, todo lo cual debe tener efectos en la práctica de aula.

Consideraciones para la enseñanza de la Iglesia católica en el proceso de emancipación

Es conveniente que quien pretenda ingresar en una enseñanza renovada sobre el papel de la Iglesia católica en el proceso colonia-revolución-independencia pueda partir del siguiente planteo:

1. Evitar los prejuicios

Desandar conceptos instalados se convierte en prioridad para una mejor enseñanza. Tradicionalmente, según comenta Di Stefano (2004, p. 16), al introducirse en el estudio del periodo de la emancipación se ha acudido a una concepción estática, tanto en la visión de que la Iglesia *siempre* apoyó la revolución como en la que afirma que la Iglesia *nunca* abandonó su condición reaccionaria. Cualquiera de las dos afirmaciones resulta difícil de mantener teniendo en cuenta que la historiografía ha dado pasos para «liberar a la historia de la Iglesia de debates arcaicos y planteos esencialistas» (Di Stefano, 2004, p. 17).

La Iglesia no puede ser pensada como un actor externo al resto de la sociedad que apoyó o combatió la revolución, sino como una organización integrada por hombres que vivieron las mismas alternativas y contradicciones que el resto de la comunidad política, enfrentando las diversas peripecias que la revolución les implicó. Parte de los prejuicios fueron heredados de los historiadores decimonónicos empeñados en construir Estados nacionales, quienes adjudicaron a la Iglesia la condición de ser una obstáculo en esa meta por su carácter supranacional, pero también porque el catolicismo era comprendido como un atavismo del pasado colonial del que deberían soltarse las noveles naciones iberoamericanas. Por su parte, los historiadores que se identificaron con la causa del catolicismo buscaron disensos y controversias entre la Iglesia y el Estado para adjudicarle a este el papel de infiel, hostigador y rupturista (Di Stefano, 2005, p. 50).

Enfocado en el periodo artiguista, Mario Cayota (2011, p. 14) también destaca como una actitud prejuiciosa y prevaleciente en el Uruguay la cultura laicista, a la que se le hace muy difícil reconocer la matriz cristiana del proyecto artiguista.

2. Evitar anacronismos frecuentes

Se le suele atribuir a la Iglesia el ensamble institucional que la constituye hoy, con todas sus características. Sin embargo, la Iglesia colonial que vivió el impacto de la revolución al comienzo del siglo XIX no tuvo «un perfil institucional desvinculado de la sociedad misma», precisamente por pertenecer a una sociedad que la había creado y subsistía por ella (Di Stefano, 2004, p. 43). Es una variable muy difícil de comprender en la sociedad actual, donde en forma precisa se ubica a la Iglesia en un espacio privado y desvinculado de las otras esferas de la comunidad política, pero en el entorno de 1800 religión e Iglesia estaban fusionadas con las demás dimensiones de la vida social (Di Stefano, 2004, p. 43). La organización de una Iglesia separada del conjunto social es parte del proceso de secularización de fines del siglo XIX y comienzos del XX, que culminó en la separación de la esfera religiosa y la del Estado.

También frecuentemente se traslada la interpretación de una Iglesia jerárquicamente papista, cuando en realidad se trataba de una Iglesia regentada por la autoridad civil, debido a la escasa comunicación con la Santa Sede, por lo que en la región del Río de la Plata gozaba de un amplio margen de independencia (Troisi, 2006, p. 119). Por el ejercicio del Regio Patronato, en los hechos, aunque el papa tuviera plena potestad sobre la Iglesia en España, la monarquía desplegó un total dominio sobre la Iglesia en América, y puede afirmarse que en estas tierras el papa solo conservó un lejano prestigio en asuntos teológicos (Sánchez, 2013, p. 493)

3. Composición y diversidad del clero

Desde finales del siglo XVIII en el Río de la Plata se fue procesando con fuerte impacto una particular situación para el clero, tanto regular como secular. Mientras el plantel de los primeros disminuía, se multiplicaba la ordenación de los segundos. La tendencia de los poderes públicos a controlar la vida eclesiástica privaba a las familias del control de antiguos mecanismos de poder, lo cual hizo menos atractiva que en el pasado la carrera eclesiástica y afectó los vínculos entre las instituciones eclesiásticas y la sociedad.

Este proceso se instaló con la expulsión de los jesuitas y continuó con los cambios producidos por las reformas de los borbones. En la diócesis de Buenos Aires se puede ver claramente cómo la predilección de la monarquía por el clero secular dio a este un lugar destacado y preferencial en la asignación de parroquias. Precisamente, la amplia red de parroquias facilitó la presencia de la monarquía en el territorio, en la medida en que el párroco devino en funcionario real ocupado en «disciplinar a los

rústicos habitantes de la campaña y a sujetarlos a la obediencia del monarca» (Di Stefano, 2006, pp. 203-204).

Allí, frente al púlpito, primero el súbdito de la corona y luego el incipiente republicano recibieron el influjo para el cumplimiento de sus deberes. Se ha señalado al respecto que, desde el punto de vista del Estado, «podría decirse que la Iglesia garantizaba que el cambio de la pureza de la fe como fidelidad al Rey se trocara en pureza de la fe orientada a la fidelidad al nuevo gobierno» (Peire, 2000, p. 338). Particularmente, los curas de la Banda Oriental eran elogiados en su misión porque demostraban «ser párrocos sin dejar de ser ciudadanos» (Di Stefano, 2004, pp. 74 y 110).

4. El impacto revolucionario en el plano institucional

En cuanto a la dimensión política, se deben tener presentes los conflictos que generó la redefinición del sujeto de imputación soberana, al poner en discusión el problema del patronato y producirse un fuerte desajuste entre las viejas jurisdicciones eclesiásticas y las nuevas jurisdicciones políticas (Sánchez, 2013, pp. 492-493). En los tiempos convulsionados que llegarían con la Revolución, provincias y caudillos a cargo, como Artigas, ejercerían el patronato como un componente del poder personal.

Lo que hay que distinguir es la discusión que siguió a la nueva conformación del antiguo virreinato: la legitimidad del nuevo orden se basaba en el concepto de retroversión de la soberanía. La disyuntiva estaba planteada entre una soberanía única depositada en el pueblo o en tantas soberanías como pueblos existieran, por lo que al definirse por la divisibilidad de la soberanía o por la indivisibilidad se estaría definiendo si la autoridad civil de ese pueblo o de los pueblos tenía también el ejercicio de esa institución eclesiástica. El mismo atributo del patronato sería posteriormente heredado por las nuevas repúblicas (Ayrolo, 2007, pp. 53-60).

5. Política y religión

No puede dejar de observarse el vínculo y la unión semántica existente entre el lenguaje político y el del ámbito religioso. *Voto, sufragio, representación, prosélito, asamblea, prebendas, estipendio, etc.*, son todos términos que dan cuenta de la interacción discursiva entre lo religioso y lo político. Originalmente, la política aparece como una dimensión de la vida religiosa. El espacio de la actividad política forma parte de la religión, pero no de la formación y de la pastoral, aunque servir para que la sociedad funcione mejor es la manera de cumplir con el deseo del creador. De ahí que, en consonancia, se puede observar la intensa participación de sacerdotes convocando a la

rebelión o tomando las armas; al templo reuniendo a la feligresía para recibir las noticias sobre la marcha revolucionaria o para deliberar; al confesor preguntando al fiel si es patriota o «sarraceno a los sacerdotes actuando como diputados de los pueblos.

La politización del clero en todo ese proceso, participando en distintos bandos o cambiando de bando en el transcurso de la acción, es propia de una sociedad que se hallaba bien lejos de diferenciar las esferas de la religión y de la política, por lo que la politización revolucionaria (o contrarrevolucionaria) del clero es, en principio, parte de ese fenómeno más general que envuelve a amplios sectores de la sociedad.

De la misma manera que el lenguaje político proviene de la religión, intervenir en política es parte de la actividad clerical. En esa sociedad con mayoría analfabeta, el mensaje revolucionario no llegaba por gacetillas, bandos u opúsculos, sino que lo hacía básicamente por la voz del clero desde el púlpito, donde las fronteras entre el mensaje religioso y el político eran casi imperceptibles, y donde las mejores armas eran los sermones, las homilías y las oraciones patrióticas o fúnebres. La fuerza simbólica del predicador, el lugar y las palabras facilitaba que el hecho revolucionario pudiera ser mejor comprendido y aceptado. Di Stefano (2004, p. 113) sostiene que así la historia y la religión, la política y la teología, el acontecimiento y la profecía se confunden y entrelazan en la predicación revolucionaria.

Los cuatro sacerdotes diputados a la Asamblea General Constituyente reunida en 1813 en Buenos Aires no de casualidad eran portadores, con lógica y en armonía política, de las Instrucciones del año XIII, cuyos primeros siete artículos proclaman la conformación de un orden nuevo basado en la Independencia frente a España, la Confederación entre las provincias y la República como forma de gobierno, y como gozne del sistema la autonomía provincial, expresada en el artículo 3.º, en toda su extensión imaginable: política, militar, económica, religiosa o eclesiástica.

Epílogo y quizás inicio

Confirmada la distancia entre la historia investigada y la historia enseñada, la mayor disposición para acortar esa brecha (tanto por los docentes de aula y como por los autores de los manuales) parece estar en incorporar los avances historiográficos referidos a la historia regional, no así en los que se han realizado en cuanto a la participación de la Iglesia católica en el periodo mencionado. En esta valoración coinciden autores de los manuales, inspectoras de Historia y las profesoras de Didáctica de la Historia. Según todos los profesores entrevistados, esto parece deberse a la persistente «tradición escolar» basada en una visión nacionalista y laicista, que estaría impidiendo incorporar los resultados de las numerosas investigaciones sobre el período.

Si bien esa tradición de enseñanza se ve reflejada en los manuales, ya que las editoriales buscan ofrecer lo que los profesores esperan encontrar en los textos, también es cierto que las empresas no constituyen un obstáculo insalvable para integrar las innovaciones (Alejandra Campos comunicación personal, 26 de octubre de 2017; Marcelo Szwarcfiter, comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

De hecho, de un análisis comparativo sobre los dos manuales escogidos se demuestra cómo en la última edición de ambos se han producido auspiciosas variantes e incorporaciones de los temas aquí referidos con respecto a ediciones anteriores.

Hay quienes consideran que el peso académico ha influido en que determinados temas, como el de una concepción nacionalista, puedan estar más discutidos que aquellos que tienden a cambiar la mirada sobre la Iglesia católica, o tal vez que, en general, las innovaciones conceptuales tardan en llegar y algunas suelen ser de mayor recibo para los planteles docentes. Es el caso de lo concerniente a historia regional frente a la temática sobre la Iglesia católica, que directamente no se incorpora (Lucila Artagaveytia, comunicación personal, 31 de octubre de 2017).

Se ha insistido también en lo inamovibles que suelen ser algunos temas instalados, sin importar si para las nuevas investigaciones esos planteos conservan o no verosimilitud histórica. Se destaca cómo en esto incide las opciones que la sociedad realiza espontáneamente con el tiempo, las que van en la línea de coincidir con la comunidad imaginada (Mariana Acosta, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017; Lucila Artagaveytia, comunicación personal, 31 de octubre de 2017; Ana Berais, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017; Rosario Caticha, comunicación personal, 4 de febrero de 2018; Carlos Demasi, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017; Mónica Salandrú, comunicación personal, 7 de noviembre de 2017).

También se ha destacado la influencia que pueden tener en esto los posibles intereses disímiles entre quienes se dedican a la investigación académica y al aula de enseñanza media, lo que lleva a que cada espacio se segregue cada vez más del otro. A ello hay que sumarle las características laborales, que también inciden en generar esa distancia (Ana Frega, comunicación personal, 19 de marzo de 2018).

Tampoco se puede ignorar que incorporar el aspecto religioso en la enseñanza en el Uruguay es un tema político y proviene del malentendido de que así se afecta la laicidad. Esto se hace más evidente cuando está referido a la Iglesia católica, ya que no se actúa igual con otras iglesias y/o creencias. Solo una intensa y sensata discusión sobre qué se entiende por *laicidad* permitiría contribuir a desarmar obstáculos. También hay quienes señalan que no es solo con la Iglesia, sino que hay otras perspectivas (la del arte, la de la ciencia) que suelen estar ausentes y que ello no se debe a la laicidad, sino a la formación del docente. De la misma manera, algunos planean que, teniendo una fuerte formación católica, también han dejado de lado los temas de la Iglesia y son más fieles a la tradición de enseñanza (Ana Berais, comunicación personal, 3

de noviembre de 2017; Carolina Greising, comunicación personal del 13 de noviembre de 2017; Lizzie Keim, comunicación personal, 10 de noviembre de 2017; Ema Zaffaroni, comunicación personal, 5 de diciembre de 2017).

Todas las docentes de Didáctica consultadas y también las inspectoras concordaron en que la clave está en las concepciones de los docentes y sus intenciones de enseñanza. Coinciden en que están muy extendidas aquellas que no logran plasmar un proyecto de clase que en el mejor de los casos puede decir algo sobre las nuevas miradas de investigación, pero que generalmente se diluyen frente a la contundencia de la acción de clase, que suele ir por caminos diferentes.

Existen planteos que abren nuevas puertas de investigación. Por ejemplo, la afirmación de que siempre que se hace historia regional se hace historia nacional, lo que podría generar también experiencias de campo a desarrollar, explorar y analizar (Carlos Demasi, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017).

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, E. (1935). *Manual de historia uruguaya*. 2.ª ed. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- AMÉZOLA, G. DE (2008). *Esquizohistoria: La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libro del Zorzal.
- AMÉZOLA, G. DE (2011). «Historia enseñada e historia investigada: Relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores». *PolHis*, 8(2), 9-26. Recuperado de http://archivo.polhis.com.ar/datos/polhis8_deAMEZOLA.pdf.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- AYROLO, V. (2007). *Funcionarios de Dios y de la República: Clero y política en la experiencia de las autonomías provinciales*. Buenos Aires: Biblos.
- BARRÁN, J. P. (2010). *José Pedro Barrán, epílogos y legados: Escritos inéditos. Testimonios*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BIDEGAIN, A. M. (2004). «Secularización y laicización en el Uruguay contemporáneo (siglos XIX y XX)». En J. P. BASTIAN (coord.), *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 74-93). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CAETANO, G. (2005). «Uruguay y su transición de imaginarios». *Todavía*, 11, 29-33. Recuperado de <https://issuu.com/fundacionosde/docs/todavia-11>.
- CAYOTA, M. (2011). *José Benito Monterroso: El inicuo destierro de un ilustre ciudadano*. Montevideo: Cefradohis.

- CITRON, S. (1992). *L'histoire de France autrement*. París: Éditions de l'Atelier.
- CHIARAMONTE, J. C. (1997). *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la nación argentina. 1800-1846*. Buenos Aires: Ariel. (Biblioteca del Pensamiento Argentino, 1).
- DI STEFANO, R. (2004). *El púlpito y la plaza: Clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DI STEFANO, R. (2005). «En torno a la Iglesia colonial y del temprano siglo XIX: El caso del Río de la Plata en Takwa». *Revista de Historia*, 5(8), 49-65. Recuperado de http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa8/roberto_distefano.pdf.
- DI STEFANO, R. (2006). «El clero de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XIX». En V. AYROLO (comp.), *Estudios sobre clero iberoamericano, entre la independencia y el Estado-nación*. Salta: Universidad de Salta.
- FENSTERMACHER, G. (1989). «Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En M. WITTRUCK, *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_enseñanza.pdf.
- FREGA, A. (1994). «La constitución de la Banda Oriental como Provincia». *Historia y Docencia: Revista de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay*, 1(1).
- FREGA, A. (2012). *Grupo, territorio y soberanía*. Recuperado de <http://www.iberconceptos.net/grupos/grupo-territorio-y-soberania>.
- GELMAN, J. (1998). *Campesinos y estancieros: Una región del Río de la Plata a fines de la época colonial*. Buenos Aires: Los Libros del Riel.
- GREISING, C. (2013). «Los pleitos por la educación». En G. CAETANO (dir.), *El «Uruguay laico»: matrices y revisiones* (pp. 159-364). Montevideo: Taurus.
- H.D. [HERMANO DAMASCENO] (1955). *Ensayo de historia patria*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- HOBBSAWM, E. (1991). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- LEONE, V. (2000). «Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario». En G. CAETANO (coord.), *Los uruguayos del Centenario*. Montevideo: Taurus.
- MAESTRO, P. (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (la concepción de la Historia enseñada)*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163>.
- MAESTRO, P. (2002). «Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.
- MALLIMACI, F. (2004). «Catolicismo y liberalismo: las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina». En J. P. BASTIAN

- (coord.), *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 19-44). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PEIRE, J. (2000). *El taller de los espejos: Iglesia e imaginario. 1767-1815*. Buenos Aires: Claridad.
- RILLA, J. P., BRANDO, O., QUIRICI, G. (2013). *Nosotros que nos queremos tanto: Uruguayos y argentinos, voces de una hermandad accidentada*. Montevideo: Debate.
- SÁNCHEZ, A. (2013). «La Provincia Oriental y la defensa de la soberanía eclesiástica». En G. CAETANO y A. RIBEIRO (coords.), *Las Instrucciones del año XIII. 200 años después*. Montevideo: Taurus.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.
- TROISI, J. (2006). «Los franciscanos de la provincia de Asunción en la transición del periodo colonial al independiente (1780-1820)». En V. AYROLO (comp.), *Estudios sobre clero iberoamericano, entre la independencia y el Estado-Nación*. Salta: Universidad de Salta.
- ZAVALA, A. (1999). *Sobre apuestas innovadoras en la clase de Historia*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/71973446>.
- ZAVALA, A. (2014). «La historia en palabras: Historiadores, profesores y políticos». *Revista Brasileira de Educação*, 19(57), 283-306. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27531116002>.

Fuentes documentales

- ARTAGAVEYTIA, L. y BARBERO, C. (2015). *Conexiones. Mundo, América Latina y Uruguay del siglo XV al XIX*. Montevideo: Santillana.
- PIÑEYRÚA, A., BERAIS, A., CASIRAGHI, M. J., CROSA, M., LEONE, V., MARTÍ, J. P., VISCONTI, A. (2016). *Pensar la Historia 2*. Montevideo: Contexto.