

La educación colonial en Montevideo y la banda oriental.

¿Quién enseñaba, cómo y para qué? (1726 – 1814).

Nelson Pierrotti¹

Resumen. ¿Quién enseñaba, cómo y para qué? Montevideo y la banda oriental² -territorio de frontera- experimentaron en el campo educativo, un proceso característico y poco conocido, que vale la pena estudiar. El maestro artesano orientaba a sus aprendices en la aplicación de los conocimientos técnicos del oficio. El docente de escuela procuraba que sus alumnos adquirieran mecánicamente las capacidades de leer, escribir y calcular pensando en la función social que les cabría cumplir. Las incipientes academias militares de matemática y náutica tenían como meta formar jóvenes que se desempeñaran como ingenieros y marinos en una sociedad que los necesitaba con urgencia. Y las cátedras de filosofía y teología aspiraban a perpetuar la cultura grecolatina y humanista. Maestros e instituciones contribuyeron a la formación de una mentalidad ecléctica, pauta por un sostenido afán de superación social.

Palabras clave: historia colonial, Uruguay, pensamiento, educación

Abstract. Who teaches, how and why? Montevideo and the banda oriental had an interesting educational development. The craftsman taught a practical craft, the schoolmaster taught skills, Math academies educated engineers, Chairs and regional universities aspired to perpetuate a cultural model between medieval and humanist. Everyone contributed to the development of a collective mentality and eclectic, and a search for a better education. The purpose of this article is to analyze these developments.

Keywords: Colonial history, Uruguay, thinking, education

Estado de la cuestión

¿Cómo y para qué se educaba en la época colonial? ¿Cuáles eran los objetivos y preocupaciones de instituciones y maestros? A fin de contestar estos interrogantes, y definir algunas problemáticas en torno a las cuales organizar nuevas investigaciones, analizamos una variada producción bibliográfica y una más extensa documentación proveniente de diferentes repositorios de Uruguay, Argentina, España y Portugal.

A lo largo del siglo XX aparecieron algunos trabajos de investigación sobre la educación colonial en atención a diferentes aspectos de la misma pero con muy pocas visiones globales. En el corpus bibliográfico destaca la expositiva y documentada obra del historiador argentino José Pacífico Otero sobre “La Orden Franciscana en Montevideo. Crónica del San Bernardino” (1908); así como la del maestro español Orestes Araújo, “Historia de la Escuela uruguaya” (1911), primero en ofrecer una visión global sobre la educación colonial; y la producción del Dr. Carlos Ferrés, “La Compañía de Jesús en Montevideo” (Barcelona, 1919), y “La Orden Franciscana en Montevideo y su labor docente,” (1942) en la que estudia detalladamente la acción educadora de éstas

¹ Licenciado en Historia Universal, egresado de la Universidad de la República, FHCE UDELAR, Máster en Estudios Sociales y Culturales, egresado de la Universidad de Montevideo (UM), Profesor del Dpto. de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Montevideo (desde 2005).

² Se emplea con minúscula porque ésta nunca constituyó una unidad política, administrativa o cultural.

comunidades. Son ineludibles los trabajos de Alberto Zum Felde “Proceso intelectual del Uruguay” (1930), y su análisis de la enseñanza del San Bernardino; del Dr. Arturo Ardao, “La filosofía preuniversitaria en el Uruguay” (1945) sobre los progresos hechos en la enseñanza de la filosofía; y finalmente de Mariano Herrera de San Juan de la Cruz, “La enseñanza superior en Montevideo durante la época colonial” (1948) y su exposición sobre analiza las cátedras de filosofía y teología franciscanas. Por otra parte, para el estudio de la educación militar superior –específicamente matemática y náutica- es referencial la investigación del Dr. Mario Falcao Espalter, “Historia de la dominación portuguesa. La Vigía Lecor” (1919) que señala la existencia, contenido e importancia de una cátedra de náutica en el Montevideo de 1817-1818; el artículo del Dr. Carlos Bauzá sobre “Un tratado de náutica en Montevideo en 1798” (2004); y sobre todo la inteligente pesquisa de Mariano Herrera en “Un hallazgo histórico” (1946) y en “La Academia Militar en Montevideo en el siglo XVIII” (1948), relativos al estudio de la documentación de una primitiva aula de matemática en el Montevideo de 1800.

En cuanto a los estudios globales, el primer y más antiguo antecedente es el del ya citado libro de Orestes Araújo, escrito en 1911. Pasarían décadas hasta que comenzara a cubrirse el vacío historiográfico con la publicación de una sucinta “Historia de la educación uruguaya” (1987), y “Del Padre Astete a las computadoras” (2001) –texto interactivo grabado en CD con reseñas históricas– producidos por Jorge Bralich; y la extensa investigación de Enrique Mena Segarra y Agapo Palomeque, “Historia de la Educación Uruguaya” (2009) –destinada a estudiantes de magisterio y profesorado-, que aborda en el tomo I la enseñanza colonial. También cabe citar en este contexto el libro dirigido por Luis Ernesto Behares y Oribe Cures, “Sociedad y Cultura en el Montevideo Colonial” (1997), que con una óptica diferente y nuevos objetivos y problemas abordó los temas relativos a la niñez, la mujer, la familia, el lenguaje, la esclavitud, la inmigración, la pedagogía y la educación en el Montevideo colonial.

Al comenzar el siglo XXI, la historiografía argentina renovó su interés por la colonia pero ubicándose más en el contexto de la historia de la religión y de la redefinición del rol de los religiosos como educadores. En esta línea cabe citar la obra de Roberto Di Stefano, “La renovación de los estudios sobre el clero secular en la Argentina. De las reformas borbónicas a la Iglesia romana” (2008); y el libro de Carlos Alberto Page, “La presencia de los jesuitas en Colonia del Sacramento” (2014) que procura hacer visible la labor educacional de la Compañía en esa ciudad colonial. Asimismo, la historiografía brasileña produjo un número considerable de artículos,

libros y tesis de doctorado sobre el pasado colonial que incluyen regularmente a Colonia del Sacramento y la banda oriental. En este sentido destaca el artículo de Paulo Possamai -presentado en el Coloquio Internacional de Historiografía celebrado en Mar del Plata en 2013-, “Jesuitas y franciscanos en la Colonia del Sacramento (1680-1770)”, con referencias a su labor enseñante; además de su “Colonia del Sacramento. Vida cotidiana durante la ocupación portuguesa” (2010).

Como es obvio no todos los autores consultados se refieren a los mismos ítems ni tienen idénticas líneas de investigación o perspectivas teórico-metodológicas. De hecho, la mayoría de las investigaciones no abordan particularmente la historia de la educación en la banda oriental, sino que, o se refieren a ella en el marco de pesquisas más amplias con otros objetivos y enfoques; o concentran la atención en un aspecto particular. Los vacíos historiográficos y temáticos se hacen evidentes con solo repasar la bibliografía. De allí la necesidad de avanzar hacia una visión global y multidisciplinaria que contemple a la banda oriental y su historia desde nuevas perspectivas.

El artículo comienza con un contexto histórico, y luego –con el fin de clarificar lo que sucedía en el interior de la banda oriental con relación a Montevideo-, se analiza por separado la enseñanza de primeras letras, religiosa y pública; la enseñanza media y preuniversitaria, la instrucción en oficios y la educación militar superior.

La sociedad oriental en las postrimerías del orden colonial

La sociedad colonial oriental era compleja y vital, se desenvolvía en un dilatado espacio geográfico, y en una coyuntura de cambio ideológico y cultural, pautada por la Ilustración europea. Por supuesto, no carecía de contradicciones o falencias, pero estaba lejos de la visión todavía persistente de la llamada “siesta colonial” u “ocio improductivo”. En realidad la documentación aporta claros indicios de colectividades activas e inquietas, en crecimiento demográfico y económico, en las que la vida diaria estaba pautada por una vigorosa oralidad. Y justamente esta primacía de lo oral se ve en la importancia dada a la memoria en la educación. De hecho, los apuntes de los alumnos y los manuscritos de los maestros funcionaban como un soporte más de la memoria.

Era natural que se desarrollaran diversos eclécticismos, cuyas manifestaciones pueden rastrearse a través de los periódicos, la correspondencia y los diarios personales. Éstos reflejan préstamos ideológicos tomados del pensamiento clásico greco-romano – como su concepto de república y libertad-, del humanismo renacentista o de la

Ilustración inglesa y francesa.³ Estos últimos ejercieron su influencia en Hispanoamérica no solo en la educación sino también en la tradición metodológica y en la concepción que los americanos tuvieron de la ciencia. La escolástica que había monopolizado la enseñanza rioplatense no pudo contener el aluvión ideológico ni el proceso de secularización iniciado por la propia monarquía española en el periodo colonial tardío (Peire-Di Stefano, 2004). Como resultado párrocos ilustrados como Valentín Gómez, Santiago Figueredo, José Monterroso o Dámaso Larrañaga se sumarían a la vida política revolucionaria (Di Stefano, 2007; Zum Felde, 1930).

Nada pudo evitar que aquel aluvión ideológico llegara a la gente común, y que encontrara sus catalizadores en las tertulias, los cafés y las librerías, medios idóneos para la difusión de las ideas. Así, pese a los esfuerzos de la Inquisición los libros prohibidos –desde Voltaire hasta la Enciclopedia Francesa- llegaron a muchas bibliotecas de la banda oriental y del Río de la Plata. Y aquellos espacios propiciaron la lectura de obras literarias y filosóficas salidas de dichas bibliotecas así como de cartas y notas periodísticas con contenido político.⁴ Esta oralización de la lectura cumplía la doble función de comunicar lo escrito a quienes no sabían leer y de fomentar la convergencia de distintos actores sociales cuya interpretación de los textos, “las meditaciones de los hombres”, eran diversas. Así lo señalaría un editorial de “El Telégrafo Mercantil” (1801) de Buenos Aires al comentar que a los periódicos “*deben todos los Países la ilustración [...] y transmitiéndose por una especie extraña de contagio, las meditaciones de los hombres [...] le dan tono a la Historia*”.⁵ ¿Especie extraña de contagio? No sorprende que los rioplatenses se apropiaran de diversos conceptos e ideas, produciendo nuevo sentido. Así lo deja ver una referencia hecha por el comerciante inglés John Robertson (1815) con relación a las tertulias o “hábitos de conversación” y el discurso político de sus habitantes:

“La imaginación vivaz es casi natural en los habitantes [...] se expresan con una fluidez, si no elocuencia, a que nosotros aspiramos rara vez aspiramos. *Esta facilidad ha surgido de sus tertulias o hábitos de conversación.* La imaginación del sudamericano trabaja siempre [...] Les oímos discurrir en términos brillantes y elocuentes sobre ‘libertad civil’, ‘libertad de imprenta’, ‘*educación liberal*’,

³ La Ilustración, “tendencias reformistas” originadas en el catolicismo, el jansenismo político anti-jesuita y las varias corrientes europeas.

⁴ AGN ex AGA. 1768. Acta del Antiguo Cabildo de Montevideo, t.1, fs. 37-ss.; AGN AJ 1796. Caja.1, carp.3, fs. 85, 86 y 86v. En las bibliotecas coloniales se podía encontrar las “Memorias de Trevaux” que divulgaba las ideas de Newton, Leibniz, Nollet y Rousseau; la “Historia de Luis XIV” de Voltaire; la “Filosofía de Newton” o “Análisis de la filosofía de Bacon”; el “Idioma de la Razón” o las obras de Wolff, “La riqueza de las naciones” de Adam Smith y la misma Enciclopedia Francesa.

⁵ El Telégrafo... Nº 18, 13 de mayo de 1801, pp. 1-2. BNA_MF00003_1801-05-30.

‘derecho constitucional,’ [...] Sin embargo, *las ideas que acuden a nuestras mentes [...] son en verdad diferentes* de las que surgen en el cerebro de los sudamericanos” (Robertson, 1815) [Cursivas añadidas].

El viajero observaba con sorpresa la re-significación que hacía “el cerebro de los sudamericanos,” de los términos por él conocidos. ¿Se trataba de una mala interpretación?, ¿de lecturas hechas desde un abigarrado eclecticismo que cargaba con nuevos contenidos las ideas de libertad y educación?; y/o, ¿la intención deliberada de usar esos términos con fines políticos, justificando decisiones y acciones?

La situación dada en el Montevideo de 1808 reúne todos estos ingredientes - tertulias, cafés, oralidad, lecturas, intenciones políticas- en un solo momento. Al saberse que Napoleón había invadido España se produjeron en Montevideo reuniones “populares” que tuvieron a los cafés como puntos de encuentro. La documentación refiere que “estando en el Café de Mariño, el Ayudante de la Plaza don Matías de Larraya [...] *fue disfrazado a conmover* [agitar] a algunos individuos”, y como consecuencia, “al día siguiente se celebró un Cabildo abierto en donde se acordó el Establecimiento de una Junta de Gobierno.” También desde el café salió un grupo de hombres “compuesto por vecinos blancos de la clase más ínfima con unos cuantos esclavos” que coreaba “muera Liniers, muera Michelena y viva Elío”. Según el Capitán José de Obregón fue Elío quien hizo circular anónimamente una carta y que “oyó en el café de Mariño [...] *repetir la pública lectura* de este papel”. También Manuel de la Iglesia atestiguó “que *todo el mundo tuvo copias de esta carta, la cual se leía en los Cafés y casas particulares.*”⁶ No era un hecho menor, el “pueblo” había irrumpido en el gobierno (Caso, 2012) movilizado desde sus foros de comunicación. Sobre este contexto dinámico que se proyectó la educación colonial.

La instrucción primaria en el interior de la banda oriental

Colegios jesuitas y franciscanos

Cuando Montevideo aún no iniciaba su proceso fundacional, los jesuitas de Colonia del Sacramento instalaban el primer colegio de la banda oriental, el San Francisco Xavier (1717-1724) que permaneció en funciones durante varias décadas (1777).⁷ En 1724 a pedido del entonces gobernador Antonio Pedro de Vasconcelos

⁶ Junta Montevideana de Gobierno de 1808. Montevideo, MHN., t. 1, p. 18. 1963.

⁷AHU Lisboa. ACL_CU_012, cx. 1, D.141. Catalogo Documentos da Colônia de Sacramento e Rio de Prata. 1724. Primer capellán de la residencia fue Manoel Pedroso (1683). Reconstruida en 1717 quedó a

(1722-1749) –quien también solicitó la presencia franciscana (Possamai, 2010)- llegó desde Río de Janeiro un grupo de jesuitas entre los que merece especial referencia Manuel Amaro, que se encargaría de la instrucción de los jóvenes, los esclavos y los indígenas (Rivero, 2009). El San Xavier –dependiente del colegio de Río de Janeiro- estaba ubicado en la parte nueva de la Residencia y contaba con una sala para la enseñanza de niños y otra para catecismo, además de una huerta.⁸ Es significativo que su actividad docente haya recibido reiterados elogios de parte de Vasconcelos,⁹ ya que no siempre fue buena la relación entre jesuitas y gobernadores.¹⁰ En la “Carta anual” (1728) Vasconcelos describía la labor docente de la:

“Escuela para enseñar los *rudimentos*, las *letras*, y las *buenas costumbres*. Se hace la *catequesis* de los esclavos y de los indios. *Doctrina* para los soldados para contener en sus deberes de cristianos, tanto en nuestra iglesia como en la matriz, proponiéndoles la observancia de los *Mandamientos*”. (Leite, 1945).

¿Qué enseñaban aquellos maestros? Letras, doctrina y buenas costumbres, es decir, lo que se consideraba más importante con el objetivo de civilizar a unos y convertir a otros. Desde sus clases de letras promovían la lectura en voz alta –típico recurso en una cultura con predominio oral- y estimulaban la escritura por imitación, valiéndose de oraciones impresas y libros de “doctrina cristiana”. Claramente predominaba un sistema memorístico de aprendizaje, con preguntas y respuestas repasadas mentalmente y aprendidas tras continuas repeticiones. Esa era la forma de acceder al conocimiento, porque la motivación para aprender era el deber y no el placer. Se comprende, no obstante, que había un “plan de estudios” con un fuerte componente ideológico cuyo objetivo era formar súbditos fieles y sumisos a la Iglesia y al Estado.

No puede perderse de vista que Colonia del Sacramento fue una pieza clave del complejo portuario rioplatense (Jumar, 2004) con un fuerte núcleo de comerciantes que basaban su riqueza en la exportación y el contrabando. Sus negocios eran altamente lucrativos, según Paulo Possamai, “con ganancias de 85 a 90% sobre el valor líquido de las mercaderías vendidas” (Possamai, 2006). Tan solo en 1722, cuando un creciente cinturón de quintas y estancias rodeaba la ciudad, partieron hacia Portugal “11 barcos cargados de cueros y plata potosina,” procedente del Alto Perú (Rivero, 2009; Rela,

cargo de Luiz de Andrade y en 1722 de Joao Crisóstomo que en su *Relacao* (1761) acusó a los jesuitas de ser meros empresarios procurando enriquecerse (Leite, 2004, Page, 2014).

⁸ AHU. Lisboa. ACL. CU. 012, cx. 1, D. 141. 1724.

⁹ Comunicado de Vasconcelos a S.M. portuguesa, Junio 1727–febrero 1734. AP. Colonia.

¹⁰ Vasconcelos fue denunciado en Lisboa por el comerciante Meira da Rocha sobre caudales pertenecientes al gobernador que circulaban a través de los jesuitas (Jumar, 2004).

2009). Decenas de navíos franceses, ingleses y flamencos entraban y salían de su puerto anualmente. Si a esto se agrega la importancia del arreo de ganado hacia Río Grande y San Pablo, el contrabando de mercancías con el Alto Perú, los vínculos subterráneos con Buenos Aires (Prado, 2003) y las relaciones con la South Sea Company inglesa – que tenía a Colonia como refugio y depósito (Jumar, 2004)- se tiene una idea de su poder. De hecho, esto es más complejo y vinculante aún porque Colonia fue parte de un fenómeno mucho mayor de expansión cultural y lingüística que abarcó toda la banda oriental en los siglos XVII y XVIII (Behares, 2001; Peyru, 2011).

A pesar de las dificultades la ciudad luchaba por construir su ambiente cultural. Aparte del Colegio funcionó una biblioteca, un observatorio astronómico, un molino hidráulico, un hospital con cirujano mayor dirigido por los Capuchinos y un teatro en el que los niños del San Xavier cantaron y representaron diversas obras, y donde se estrenó “Romeo y Julieta” de William Shakespeare. Colonia fue también base de operaciones de expediciones científicas como la de Diego Soares (1648-1748), cartógrafo y maestro en ciencias exactas de Lisboa. Junto a él un equipo de naturalistas se abocó a la tarea de delimitar fronteras y estudiar la naturaleza para su aprovechamiento (1730) (Udías, 2014; Furlong, 1945). Si no progresó más se debió a las continuas destrucciones experimentadas, en las que desapareció la documentación del San Xavier. Expulsados los jesuitas (1754-1758) el colegio pasó a manos de los “Padres Capuchos da Provincia Concencao do Rio de Janeiro” (Ferrés, 1975) hasta la destrucción de Colonia por Pedro Cevallos (1777) (Page, 2014).

En otros puntos de la banda oriental las condiciones no fueron tan favorables. Ya en el siglo XVII franciscanos, jesuitas y dominicos habían intentado sin éxito establecerse en el litoral del río Uruguay a fin de convertir a los aborígenes (Araújo, 1911). Fue una excepción el pueblo de Santo Domingo de *Soriano*, el cual iniciado como una reducción de charrúas y chanáes, debió mudarse reiteradas veces a una y otra orilla del Uruguay, hasta encontrar su ubicación definitiva en la desembocadura del río Negro en 1718 (Barrios Pintos, 2000; Esponera, 1992). Aparentemente su primera escuela fue instalada por los dominicos en 1690 en Entre Ríos, aunque no habría durado mucho tiempo. Pudo haber existido otra en 1766 a cargo del “padre Méndez” quien, vista la necesidad, se comprometió a abrirla con la ayuda del pueblo pero no se sabe si lo hizo (Mena-Palomeque, 2009). Aun un siglo después (1791) el Corregidor¹¹ de

¹¹ Funcionario real, especie de comisario itinerante.

Soriano Manuel Ballesteros, informaría al virrey en Buenos Aires, Nicolás de Arredondo, su intención de mejorar la condición cultural de su pobre pueblo porque *la mayoría* de los hacendados no sabe ni leer ni escribir. “He procurado inspirar a el vecindario aquellas *precisas luces* que con el tiempo proporcionan un *buen orden* y *sacan* a los naturales de su rusticidad,” (Azarola Gil, 1976; Lockhart, 1967). Es interesante la asociación que hace el Corregidor entre *luces* y *buen orden*, lo que implica una valoración de la educación. Su preocupación tenía como trasfondo un pueblo que a fines del siglo XVIII era un importante foco migratorio, con oferta de trabajo y tierra, además de un mercado de intercambio ganadero (Frega, 2003).

Pero no solo Soriano adquirió un gran desarrollo sino todo su entorno geográfico. A no mucha distancia, la Compañía de Jesús había instalado una estancia productiva (1741-1767) próxima al Arroyo de las Vacas –cerca del Carmelo actual- con cientos de hectáreas de extensión y un asiduo comercio con Colonia. La estancia contaba con talleres de “javonería (sic), herrería, panadería, y un telar para hacer ponchos” (Leonhardt, 1927), un molino y enormes hornos de cal con los que abastecía las residencias y colegios de Colonia, Buenos Aires (Nuestra Señora de Belén) y Montevideo (Ferrés, 1945; Possamai, 2010). Durante un tiempo existió una escuela rural donde se enseñó doctrina, lectura y escritura a los naturales así como técnicas prácticas de trabajo para que ayudaran en la administración de la propiedad. En 1767 la misma pasó a manos de las Religiosas de la Caridad que instalaron un Colegio para las Niñas Huérfanas de Buenos Aires, por lo que se le llamó la Calera de las Huérfanas (Morquio, 2006). Todos estos esfuerzos perseguían objetivos religiosos y seculares, por lo que la enseñanza era un instrumento y no una finalidad en sí misma. Civilizar y convertir eran las intenciones de los docentes y las instituciones.

Las “escuelas públicas” del interior

Una situación repetida en toda la banda oriental era la falta de maestros, por lo que se hizo necesario que el Estado empleara a preceptores laicos. En la Villa de Guadalupe (Canelones), el Cabildo construyó en 1780 una escuela para varones dirigida por un maestro y un ayudante (Araújo, 1911). Años después (1815, época artiguista) se registraría la presencia de otro “Maestro de Escuela Pública” en Maldonado, llamado Víctor Delgado.¹² Las carencias eran similares en Maldonado (1755) y Paysandú

¹² AA T. XXXVI. Maldonado. 28 de marzo de 1815, p. 320. // AGN ex AGA. Libro 489. Folio s/n entre los folios 90 y 91. 1815.

(1772). El pueblo de San Fernando de Maldonado –erigido por el gobernador Viana– solo había un maestro particular de “primeras letras” pago por el párroco Juan Dámaso Gómez da Fonseca y el Ministro de Real Hacienda Rafael Pérez del Puerto (Chiossi, 1970). Y en el de Paysandú –con una población muy heterogénea formada por indígenas, portugueses, españoles, y un intenso comercio de tránsito entre el litoral argentino y Brasil-, únicamente contaba con un maestro de escuela laico en 1786, que también enseñaba religión a sus alumnos. Mientras tanto, una deprimida Colonia con solo 300 habitantes, gallegos y asturianos llegados entre 1780-1783, recién tuvo una escuela pública con un preceptor, llamado Mariano Iparraga, en 1800. Este enseñaba lectura, escritura y aritmética “según el *método* más claro, breve, fácil y primoroso que se observa” en Montevideo (Mena-Palomeque, 2009), con menores castigos físicos.

Si bien la situación en Rocha no difiere de la de los pueblos anteriores debido a la falta de docentes, no obstante presenta algunas singularidades. El primer maestro del que se hace referencia es Juan Antonio López único en ser expulsado por “mala conducta” (1792) (Araújo, 1911; Bralich, 1987). Otras fuentes mencionan en 1815 al maestro particular Francisco Calabuig quien hizo grandes progresos con sus alumnos de primeras letras. Juan Francisco Silva ponderó los méritos del maestro ante el Cabildo de Montevideo habiendo “presenciado con admiración los progresos que aquellos [alumnos] están haciendo tanto en el leer como en escribir, principio de contar y en la instrucción de la doctrina cristiana [como el maestro de Paysandú], todo lo cual me ha llenado de complacencia como a los Padres de tales Niños.”¹³ Calabuig –agrega Silva– conduce a los niños “por el sendero de las buenas costumbres” y las “máximas concernientes al sistema de independencia que tan justamente sostenemos”. Y, agrega, que el vecino Alberto Camino decidió confiar cuatro niñas al cuidado del referido preceptor y éstas tuvieron un adelanto “de la propia forma que el de los escolares” varones. Y si bien Justina Camino “ya estaba instruida en las primeras reglas antes de entrar en la escuela” en *dos meses* “ha adelantado hasta hacer cuentas con quebrados.”

El rápido progreso logrado por Calabuig se debió, según Silva, a que era un “maestro de tan sobresalientes cualidades, [como] las que no han tenido los demás que aquí ha habido.” ¿Usó Calabuig una metodología más eficiente para enseñar aritmética? Es imposible saberlo, pero el hecho de que solicitara “cartillas, catones y catecismos” para el aprendizaje de la escritura sugiere que seguía el modelo tradicional.

¹³ AGN ex AGA. Libro 602. Folio 78. 1816.

Lo novedoso era la inserción del concepto de independencia y “sus máximas” en la escuela, lo que constituía una especie de educación cívica primitiva.¹⁴

La instrucción primaria en Montevideo

Jesuitas y franciscanos

Si bien la Compañía de Jesús llegó a la bahía de Montevideo en marzo de 1724 junto con 2000 guaraníes destinados a la construcción del fuerte, no fue sino hasta 1746 que instalaron la residencia e iniciaron su labor educacional en la ciudad (1746-1767). Entre los primeros docentes figuraban el bonaerense Ignacio Leyva (en lo espiritual), el valenciano Cosme Agulló (como “maestro técnico”),¹⁵ y el mallorquín Rafael Martorell (en primeras letras) (Ferrés, 1975). A juzgar por el inventario de bienes del jesuita Juan Boulet, también se enseñó canto y música ya que en su habitación se encontró “un mazo de papeles de música y algunas *planas de muestra para los niños*” (1767).¹⁶ De hecho, la enseñanza de música instrumental y canto, así como la representación teatral, respondía al método pedagógico evangelizador que desarrollaba la Comunidad.

En las clases de Martorell se aprendía a escribir con papel, tinta y pluma, siguiendo una colección de reglas que el alumno debía imitar “con perfección” en el trazado de signos y caracteres. La escritura debía ser hermosa, clara, proporcionada, simétrica, elegante, paralela y limpia, evitando tachones y borrones además de conservar una justa distancia entre letras, palabras y frases, aspectos estéticos inspirados en Aristóteles. Contrario a lo que se piensa, la buena caligrafía sí importaba en aquellos tiempos. Y se puede encontrar ejemplos de buena letra en la documentación colonial. El salón de clase estaba equipado con sillas, mesas o pupitres, cendales para secar tinta, cortaplumas, reglas, lapiceros, compases y cuadrantes (Ferrés, 1975). Para enseñar a leer se utilizaban las “cartillas” o cuadernos impresos con las letras del alfabeto y el “Catón” o libro de frases para el ejercicio de la lectura. Dominado el “catón” se pasaba a libros de literatura –como las populares “Fábulas” morales de Félix de Samaniego-, historia, geografía, biografías, etc.

Similar metodología fue empleada en el colegio franciscano del San Bernardino luego de la expulsión de los jesuitas, destacando la labor de maestros como Santiago Negro (1781) (Ardao, 1945). Sin embargo, el programa de lectura de estas instituciones,

¹⁴ AGN ex AGA. Libro 603. Folio 27. 1816.

¹⁵ Habría enseñado a fabricar arados, preparar la cal, fabricar ladrillos y edificar molinos (Ferrés 1975).

¹⁶ AGN ex AGA. 1768. Acta del Antiguo Cabildo de Montevideo, tomo 1, folio 37.

afirmaba Orestes Araújo, “consistía en leer mecánicamente, es decir, sin pararse a considerar el sentido de la lectura ni el significado de las palabras, de manera que esta enseñanza se convertía en un ejercicio árido y pesado”. Siendo así el aprendizaje debió ser lento y la disciplina “tan cruel como la metodología rutinaria que se aplicaba: palmeta, azote y otros castigos” (Orestes Araújo, 1911; Ferrés, 1975).

Las escuelas públicas de Montevideo

La expulsión de los jesuitas facilitó el progresivo paso desde la pedagogía escolástica a la oficial española, mucho más laica, a cargo de maestros civiles de aritmética, letras, latín y retórica pagos por el Cabildo. Es significativo que a poco de dicha expulsión, Manuel Díaz Valdez maestro de Primeras Letras, abriera una escuela particular en las habitaciones de la ex residencia jesuita con la autorización del Cabildo de Montevideo (Araújo, 1911). Y que no mucho después se sumara el profesor de gramática y latinidad, Joaquín de Orduño admitido como “catedrático” (Ardao, 1945). El atraso en los pagos de los maestros tuvo como consecuencia que se cerraran las clases en 1777. Pero, tres años después otro maestro particular, José García tomaría “posesión de la Residencia” para dictar clases de Gramática Castellana y Latina cobrando cien pesos anuales y diez reales mensuales a los padres de familia o tutores.

Ahora bien, con esta secularización, ¿hubo un verdadero progreso en la metodología escolar de la segunda mitad del siglo XVIII y de comienzos del XIX? Desde “El Telégrafo Mercantil” de Buenos Aires –que tenía suscriptores en Colonia, Montevideo, Canelones y Maldonado- el editorial de Francisco Cabello y Mesa proponía que se abrieran “*nuevas escuelas*, donde para siempre cesen *aquellas voces bárbaras del Escolasticismo* [...] que muy poco o nada transmitían las ideas del verdadero Filósofo.”¹⁷ En el número del 13 de mayo afirmaba que “la ley natural”, “confirió *derecho a todo hombre de ser instruido*, tanto en las obligaciones morales y económicas, como en aquellas Ciencias y Artes con que él concibe que puede ser feliz, y útil”.¹⁸ Este enfoque tenía nexos con el pensamiento enciclopedista de Diderot y Voltaire para quienes lo importante era educar ciudadanos *útiles* en agricultura, industria y minería, más bien que filósofos o teólogos. De hecho, la introducción del espíritu crítico, la confianza en la ciencia y el progreso económico había hecho pensar que era posible transformar a los hombres mediante la educación. A primera vista,

¹⁷ El Telégrafo... Nº1, 1 de abril de 1801, p. 3. BNA_MF00003_1801-04-01.

¹⁸ El Telégrafo... Nº 18, 13 de mayo de 1801, pp. 1-2. BNA_MF00003_1801-05-30.

podiera pensarse que El Telégrafo tenía una visión diferente de la misma, adjudicándole nuevas metodologías y roles. Sin embargo, el artículo principal del 27 de mayo de 1801, muestra que no se veía la necesidad de un cambio metodológico y didáctico:

“La educación está *casi* enteramente *fundada sobre la imitación*. No se necesita otra cosa que poner *buenos modelos*, para formar las *copias*. Los niños y los jóvenes, no de otro modo que los adultos y los viejos son *reglados por la imitación*, del mismo modo que la opinión [...] Si el respetable Rector, o Maestro [...] predica la virtud, pronuncia la verdad, enseña los principios, decide las disputas ¿qué efectos no producirán sus instrucciones? [...] *La mala educación pública* [...] derrama y establece las máximas más perjudiciales al honor, la Religión y al Estado.”¹⁹

Al otro lado del Río de la Plata, los vecinos montevidianos manifestaban su preocupación por la emigración de la juventud oriental hacia Córdoba, Charcas o incluso Europa. Liderados por el Doctor en Cánones y Leyes Mateo Magariños propusieron al Cabildo la instalación de una escuela pública y gratuita en 1809:

“Merece Montevideo [...] *se abran las Fuentes de su ilustración*, merece que se limpien los Canales de su Cultura, merece que *la enseñanza pública, Madre de todo bien* [...] sea promovida y mirada con atención [...] Que el Gobierno derrame sus caudales en levantar un bello edificio donde el hijo del anciano reconquistador de Buenos Aires aprenda los misterios augustos de la Religión [...] *pise los umbrales de la ciencia del saber, tome lecciones de matemática.*”²⁰

Y se aclaraba que los objetivos perseguidos por la institución serían los de:

“*Nutrir a los niños* [...] en la *Ortografía Castellana* y hacer *la aprendan de memoria*: imponerles en *los buenos estilos* de crianza e infundirles un *santo temor de Dios y buenas costumbres*; [...] el principal adelantamiento de los niños en la Escritura depende de que los principios tengan algunas reglas o caracteres para que fijando en ellas la atención se acostumbren a *leer bien y escribir con arte* [...] *Salas espaciosas* donde puedan colocarse ciento cincuenta Niños, *dos habitaciones menores*, una para el maestro y otra para su ayudante, un *patio, cocina y lugar* [retrete] [...] *Los bancos para escribir cómodamente* [...] pluma, papel y tinta a todo Niño que con certificado del I(lustre) C(abildo) haga constar la pobreza de sus padres”.²¹

Desde esta perspectiva ecléctica se entendía que la felicidad del Estado iba unida a la instrucción, se ponderaba la enseñanza pública como la “Madre de todo bien” –en contraposición a la privada-, y se reivindicaba la utilidad de la ciencia. Pero la religión, las buenas costumbres y la *memorización* seguían haciendo parte de la educación. Lo de mayor interés es que las palabras de Magariños encierran un verdadero ideal de

¹⁹ Telégrafo Mercantil... Buenos Aires. Nº 14. 23 de mayo, 1801. BNA_MF00003_1801-05-16.

²⁰ AGN ex AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

²¹ AGN ex AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

institución que concede importancia *al lugar dónde* se enseña, su equipamiento, salones amplios, bancos cómodos, indispensables baño y cocina, y “oficinas” para los docentes.

Y no solo importaba dónde sino también *quién*. Contrario a toda lentitud burocrática, el Cabildo de Montevideo rápidamente encontró un “Maestro idóneo y de toda probidad y ciencia de enseñar la juventud” que acreditaba su capacidad por concurso. Éste fue Mateo Vidal. El Cabildo cuidaría la “conducta del Maestro” [a modo de inspector], le exigiría dar “cuenta cada año [informe anual] de lo que ocurra más importante” y daría el visto bueno al plan de estudio por él elaborado [es decir, a su planificación].²² Más allá de las deficiencias que aquella escuela pudiera tener es obvio que el proceso educativo no se dejaba al azar, y se esperaba obtener buenos resultados.

Años más tarde (1815), el Cabildo artiguista en un nuevo esfuerzo por poner en marcha la escuela pública tras la expulsión de los españoles, le encargaría al “Padre Superior de la Orden Franciscana”, José Benito Lamas, la dirección de la misma. El Cabildo argumentaba por la participación del religioso porque:

“La *educación de la juventud* es un objeto tan privilegiado como la *cura de las Almas*, la predicación y doctrina de aquellas máximas Santas que deciden irrevocablemente la Suerte temporal y eterna del Ciudadano. [...] Hombres útiles [...] destinados a perfeccionar la obra grande que hemos comenzado.”²³

¿Cuál era el objetivo de la educación entonces? Tanto lograr “hombres útiles” para la sociedad como la “suerte eterna del Ciudadano”, es decir, la salvación de su alma. Esta perspectiva se inspirada en una “doctrina [que] lo encierra todo, Religión, Filosofía y Política”. Los alumnos escucharían “*pacíficas lecciones* de Religión y libertad, de Geografía e idiomas, en fin de aquella ciencia que *enseña a vivir en sociedad* obrando mucho y disputando poco,”²⁴ en alusión a la metodología escolástica. Pero no se requería del alumno iniciativa o interacción. Solo recibir el conocimiento.

Sin duda, la reforma más importante llegaría con la escuela lancasteriana que sí implicó una renovación metodológica del aprendizaje incorporando la enseñanza mutua –niños enseñando a niños- con una mayor organización. Por esto al decir de Dámaso Larrañaga “en las aulas no deben darse sino *elementos escogidos y precisos*, desnudos de aquellas *largas e inútiles cuestiones* que nos hacían perder inútilmente el tiempo”

²² AGN ex AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

²³ MHN. Archivo Pablo Blanco Acevedo. Libro 130, Colección Manuscritos. T. III, f. 123.

²⁴ MHN. Archivo Pablo Blanco Acevedo. Libro 130, Colección Manuscritos. T. III, f. 124.

(Larrañaga, 1821). Este es un punto de inflexión muy importante, porque envuelve una reacción contra la escolástica en pro de una pedagogía provechosa para el individuo.

La educación media

Cátedras de Gramática en Montevideo

Volviendo atrás en el tiempo a la época jesuita, superada la instrucción elemental los jóvenes podían continuar estudiando en el aula de Gramática Castellana y Latina de la Residencia, la cual contó en 1761 con más de sesenta alumnos, un número considerable para aquel lugar y tiempo. Según Nicolás Barrales, primer párroco de Montevideo, fue gracias a esta enseñanza media brindada en la Residencia que se sujetó “la Juventud, se han Civilizado los Ánimos y se han Ilustrado Cristianamente los Entendimientos”. He allí los objetivos de su instrucción, civilizar, sujetar e ilustrar:

Varios *niños de capacidad* y de Padres con conveniencias han pasado a estudiar gramática en la misma Residencia a cuya enseñanza está dedicado *otro Padre* siendo así que por lo común son más de tres con el Superior y un hermano Coadjutor. De esta aplicación de los Padres a enseñar la gramática ha resultado el que hoy día tiene esta ciudad sus hijos estudiando en facultad mayor, parte en el Real Seminario de Córdoba y parte en el Colegio de Buenos Aires.²⁵

Había una meta superior implícita. Es casi seguro que el mencionado “otro Padre” fuera Benito Riva ex profesor de filosofía del Colegio de Córdoba y “comentador” [crítico] de Newton, Leibniz, Wolff y Descartes; y maestro del joven José Manuel Pérez Castellano con quien mantuvo amistad durante muchos años.²⁶

Aquella educación enraizada en el espíritu renacentista seguía también un plan de estudios esbozado en la “Ratio Studiorum” jesuita, que hacía fundamental el dominio del latín para acceder a la formación superior. El método tenía una división tripartita: la exposición clara y adecuada del docente o “prelección”, la “repetición” y los “ejercicios”. La prelección implicaba la lectura de un texto, la reseña de su argumento y su relación con lecciones anteriores. En la repetición el alumno señalaba lo esencial de los temas al final de la clase, los repetía al día siguiente y en la sabatina relataba lo explicado en la semana. Con los ejercicios [“disputaciones y debates,” “emulación,” “concertatio”] se reiteraba “lo principal y lo más útil” procurando ejercitar la memoria y el ingenio (Ratio Studiorum, 1599; Villalba, 2003; VV.AA, 1992).

²⁵ AGN ex AGA. Montevideo. Caja 14, carp. 8, doc. 1. 1761.

²⁶ Castellano cita a Riva en “La Banda Oriental” (1787) y en “Observaciones sobre Agricultura” (1813).

Los alumnos eran distribuidos en clases de mayores, medianos y menores [maiores, prevectiores, rudiores] según su nivel de conocimientos y edad (Herrera, 1948). Periódicamente se organizaban discusiones públicas que ponían a prueba la habilidad discursiva de los estudiantes y se tenía especial cuidado en que el alumno leyera e imitara a los autores clásicos como Homero, Virgilio, Cicerón, César y Ovidio. Se estudiaba morfología y sintaxis, prosodia y métrica y por último poesía. La retórica se dividía asimismo en tres partes: preceptos del habla, estilo y erudición. A la traducción de los textos seguía la composición de relatos en latín; y en los niveles superiores, la construcción de versos para que se aprendieran las normas de la poética.

El destierro de los jesuitas (1767) marcó un cambio sensible en varios aspectos. Los franciscanos pasaron a ocupar los espacios dejados por la Compañía, siendo una cuestión de “utilidad pública” exigida por las “Reales instrucciones”, tanto en lo que hace a la enseñanza primaria como la de Gramática. El Ejecutor de la Causa y los Jueces Comisionados determinaron que el vacío educacional fuera cubierto sin demora:

Atendiendo a la *pública utilidad* y cumplimiento del artículo veintiocho de las reales instrucciones, a fin de que los niños que aprendían con los jesuitas en esta ciudad los primeros rudimentos de *leer, escribir y gramática*, no padezcan atraso [...] Atender a la instancia de la comunidad del Convento de San Francisco, único en esta ciudad, que viendo en detrimento del común la falta de la enseñanza de los muchachos, se ofreció voluntariamente a poner en su Convento sujetos hábiles en las facultades de *leer, escribir, contar y latinidad*.²⁷

El aula de Gramática Latina franciscana inició sus actividades en 1782, y tuvo por objeto enseñar latín, retórica y astronomía, conocimientos habilitantes para estudiar Filosofía (1786) y Teología en Montevideo; o en el San Carlos de Buenos Aires y en las universidades de Córdoba o Charcas (Ardao, 1971; Furlong, 1943).²⁸ Si bien los franciscanos fueron echados en 1811 bajo sospecha de colaborar con la revolución, en 1816 el Cabildo artiguista reabrió las clases de Gramática con lecciones gratuitas a cargo del profesor Carlos María González. El objetivo era “la Ilustración de los Jóvenes de quienes penderá en lo sucesivo la cultura y en mucha parte la felicidad del país.”²⁹

²⁷ Colección general de Documentos relativos a la expulsión de los jesuitas. Madrid. 1767.

²⁸ En Córdoba estudiaron Fernando Martínez (1751), Juan Pagola (1757), Ramón Ayala (1760), Eusebio Achucarro (1761), Pedro Pérez (1781), Francisco Méndez y Antonio González (1783), Francisco Pérez (1794), Alejandro Martínez (1802), José Ellauri, Cayetano y Joaquín Campana (1806), Francisco Javier de Zúñiga (1810), Martín García de Zúñiga (1815), Tomás de Liniers (1817), José García de Zúñiga (1818), Juan Diago y Marcos Sastre (1823). En Charcas, Nicolás Herrera (1795), José Amézcaga y Manuel Herrera y Obes (1796), Lucas Obes (1802), Mateo Vidal (1803), José Ellauri (1808) y Juan María Pérez (1810) (Sabat Pebet, 1950; Baeza, 1957).

²⁹ AGN ex AGA. Montevideo. Libro 71, folio 17. 1816 // Libro 78, folio 126. 1814-1816.

¿Produjeron buenos resultados aquellas cátedras de Gramática entre los jóvenes orientales? Zum Felde sostenía que no debió ser “tan rudimentaria” la enseñanza secundaria,” si se toma en cuenta a egresados como Bartolomé Hidalgo, padre de la poesía gauchesca y a Francisco Acuña de Figueroa cuya capacidad literaria se exhibe en su larga producción poética de inspiración clásica (Zum Felde, 1930).

La enseñanza preuniversitaria en Montevideo

Como en el caso de las escuelas de primeras letras, la creación del Aula de Filosofía franciscana (1786-1811) obedeció a las reiteradas solicitudes de los vecinos de Montevideo. Con orgullo, José Pérez Castellano contaba en 1787 que entre las escuelas vinculadas al San Bernardino franciscano había de veinte a veinticuatro religiosos entre sacerdotes y legos, “una escuela de primeras letras, una clase de gramática y *otra de filosofía* que se abrió este año a petición de los vecinos” (Pérez Castellano, 1787). ¿Qué se enseñaba en el aula de Filosofía? El único documento “práctico” que se conserva acerca de las clases impartidas por el profesor santafecino Mariano Chambo son las “Doce conclusiones Filosóficas” (1787) escritas en latín por un joven montevidiano llamado Salvador Ximénez (Ardao, 1971) y defendidas en acto público. Lejos de toda idea revolucionaria, se defendía la lógica formal aristotélica, típicamente escolástica:

Puesto que la lógica teórica, como tal, trata su objeto por demostración, ha de ser tenida como verdadera ciencia; no así la Lógica práctica, que no es ciencia. Consistiendo la Lógica teórica en la sola contemplación de su objeto, ha de ser juzgada propiamente como especulativa; y solo en cierto modo e impropriamente como ciencia práctica. [...] *Algunos hechos científicos pueden observarse sin la intervención de la Lógica* (Proposiciones III y IV).

El documento guarda un cerrado partidismo por el racionalismo clásico y por Duns Escoto, filósofo medieval franciscano (Ardao, 1971). Es llamativo sin embargo que la tesis esté dedicada al Jefe del Resguardo Aduanero de Montevideo, Francisco Ortega y Monroy –en la antípoda ideológica- quien solo dos años después sería procesado por contrabando e introducción de libros prohibidos en Montevideo como la Enciclopedia Francesa, Rousseau y Voltaire.³⁰ ¿Reproducía Jiménez simplemente lo aprendido en clase? En realidad el documento resulta insuficiente para saber si esto era lo único que se enseñaba o si hubo otros temas y abordajes. La tesis de Jiménez contrasta con la “Theses Ex Universa Philosophia” que solo cinco años después (1792) presentarían otros jóvenes orientales, Gregorio García de Tagle y Dámaso Antonio

³⁰ AGI Estado. 28079. AHN 1.1.10.2.4.3.1 // CONSEJOS, 20393, Exp.1. 1791-1793.

Larrañaga en el San Carlos de Buenos Aires. La misma trataba cuestiones de física, química, astronomía –mecánica universal, manchas solares, sistema planetario–, geografía y matemáticas, mostrando conocer a Descartes, Newton, Leibniz, Maupertius, Bosovich –precursor de la teoría de la relatividad–, Nollet y Franklin (Larrañaga-Tagle, 1792). Considerando lo severo que era el San Carlos,³¹ la tesis revela un cierto grado de penetración de las ideas ilustradas. Nótese que unos años antes (1786) Juan Baltazar Maciel (Regente de los Reales Estudios) pidió “libertad de enseñanza” (1786) para que los docentes de filosofía pudieran *dictar* física y matemática en textos de Descartes, Newton y Gassendi:

“No tendrán obligación de seguir sistema alguno determinado, especialmente en la Física en que se podrán apartar de Aristóteles y enseñar o por los principios de Cartesio, o Gasendo o de Newton, o de alguno de los otros sistemáticos, o arrojando todo sistema para la explicación de los efectos naturales seguir solo la luz de la experiencia por las observaciones o experimentos en los que útilmente trabajan las academias modernas” (Ardao, 1945).

¿Implicaba esto una verdadera modernización del conocimiento? Es muy sugestivo que la razón para expulsar a Maciel hacia Montevideo fuera que estaba demasiado influido por los libros prohibidos que tenía que censurar. Institución y docente no iban por el mismo camino. Esto muestra la tensión que el juego de las ideas estaba poniendo en la sociedad (Barcia, 2001; Furlong, 1943; Zum Felde, 1930). Pero, ¿qué se enseñaba en la cátedra de filosofía del San Bernardino? De acuerdo a las Tablas Capitulares franciscanas en primero se dictaba lógica dialéctica y crítica como introducción a la filosofía, cosmología y filosofía física organizada en multitud de tratados especiales. En segundo, se trabajaba metafísica y en tercero, ética, referida a moral racional y la psicología clásica (Herrera, 1949; Otero, 1908). A su vez lógica y cosmología comprendían algunos estudios sobre matemática y geometría clásica – Euclides, Pitágoras, etc.–, aunque, según Mariano Herrera, es factible que como en las aulas de filosofía física españolas se discutiera en la de Montevideo, “el pro y el contra de las teorías o sistemas de Galileo y Copérnico, de Ticho Brahe y de Newton” (Herrera, 1949; Ardao, 1950). Sin embargo, esta es solo una hipótesis. Es sugestivo que Chambo –que permaneció en la cátedra hasta 1790– se sumara a la Revolución, y que

³¹ La disciplina era rígida. Se prohibía jugar naipes, fumar o leer libros contrarios a la religión o al Estado. Las prácticas religiosas eran preponderantes y los estudios más importantes teología, filosofía y gramática

Pérez Castellano lo alabara por separar lo “útil de lo superfluo”, pero son muy pocos los elementos de que disponemos para llegar a mejores conclusiones.³²

Terminado el curso de Filosofía, los estudiantes que así lo desearan podían ingresar en la cátedra de Teología (1792) abierta en Montevideo a cargo de Pedro Coeli como regente y catedrático de Prima.³³ En ella estudió el bonaerense José Rondeau iniciándose en “la carrera de las letras”, hasta haberse “examinado del segundo año de Teología” preparatorio de los cursos de Derecho que se proyectó pero se instaló en Montevideo.³⁴ En 1796 la cátedra estuvo a cargo del Lector de Prima, Pantaleón Benítez, acompañado por el maestro de Gramática Vicente Ortiz, el de Mística Domingo Navarro y el de escuela Simeón Samborain (Tablas Capitulares, 1796).

La educación técnica no formal

Aquí ingresamos en un plano distinto, casi intocado por la historiografía, que corre en paralelo con la enseñanza formal. Casi toda la instrucción en oficios previa a la enseñanza industrial pública y privada de fines del siglo XIX en Uruguay, pasó por las manos de los maestros artesanos cuyo rol como enseñantes fue también moral y religioso. Sus talleres u obradores artesanales, se convirtieron en “escenarios educativos”, donde los jóvenes aprendían las técnicas de trabajo que los habilitaban para el mundo laboral. La vinculación de las actividades artesanales con los puertos, ayuda a explicar la buena situación económica y el reconocimiento que recibían aquellos primitivos maestros. El viajero francés Julien Mellet llegó a afirmar:

Un hombre activo y laborioso [...] puede en poco tiempo llegar a un estado de *opulencia*: en mi opinión los relojeros, los armeros, los ebanistas, los sombrereros, los curtidores, los panaderos, los confiteros, los tallistas, los zapateros, los toneleros y los tejedores son aquellos que no tardarán aquí en prosperar” (Mellet, 1808).

Testimonio que coincide con el del naturalista Auguste de Saint-Hilaire quien escribió que “los artesanos [de Montevideo] en su mayoría ganan mucho y viven en la abundancia” (Saint-Hilaire, 1822). ¿Exageraban? Podría pensarse eso, pero el examen de los testamentos de no pocos artesanos, avala sin duda sus observaciones. Algunos

³² Le siguió Prudencio Silvestre (1791), Francisco Carballo (1793), Francisco de Paula (1796), Julián Fariñán (1803), Antonio Campana (1806) y Benito Lamas (1810).

³³ Montevideo rechazó el intento de las autoridades bonaerenses de trasladar Filosofía y Teología considerándolo un “golpe fatal para la Patria [...] (que) frustra los más sanos fines, en que se fundó, para pedir a la Provincia los dichos estudios.” Firmaron: *Juan Antonio y Francisco Maciel*, José Roo, Juan Ellauri, Jacinto Acuña de Figueroa, José Manuel de Ortega, José Zubillaga y Francisco Maroñas.

³⁴ AGN ex AGA. Caja 188, carp. 3, leg. 58. 18 al 24 de diciembre. 1792.

llegaron a tener un alto nivel de vida, convertidos en dueños de uno o más talleres con varios empleados en Montevideo, Buenos Aires y Maldonado (Pierrotti, 2009).³⁵

Si bien podían faltar maestros de primeras letras en los pueblos de la banda oriental, sin embargo nunca faltaban maestros artesanos. Su taller los hacía visibles y accesibles. Debido a esto, algunos padres que no enviaban a sus hijos a una escuela de primeras letras, aunque fuera gratuita, los ponían a su cuidado. Martina Rodríguez, madre de Manuel de doce años, lo llevó al taller del maestro Esteban Lloveras preocupada “como madre y legítima administradora de persona y bienes” (1791). Y la madre de Eugenio, viuda, encargó a su único hijo al maestro zapatero Prudencio Bustamante “deseosa pues como madre de ponerle en giro, procurando su adelanto”.

Ahora bien, no cualquier artesano podía llegar a la categoría de maestro, sino aquellos a los que el gremio correspondiente habilitaba. El artesano seguía ciertas reglas y procedimientos establecidos por su gremio de origen (en España). De hecho, su enseñanza comportaba procesos definidos teóricamente como lo indican las fuentes: la *planificación* —lo que en la actualidad sería el *qué* se enseña y *cómo*— y la *práctica*, lo que incluía el manejo de las herramientas y su correspondiente cuidado. Por otra parte, el artesano debía firmar un “contrato de aprendizaje” ante escribano y en acuerdo con los padres, tutores o la entidad pública —el Cabildo o el Defensor de Menores—³⁶ quedaba *obligado* a cumplir con lo acordado en cuanto a tiempos de instrucción y trato del joven. Cuando Manuel Pereira, Dependiente de Rentas, contrató a Antonio de la Cruz para que enseñara carpintería a su hijo Domingo, estipuló que el maestro debía:

“Enseñarle el oficio *con toda perfección* tal como él lo sabe y a *observar este contrato y a sus pactos* en lo que le comprende y corresponde, *sin la más leve tergiversación* a lo cual quiere ser apremiante *por todo rigor legal*, y ambos dar poder a los señores Jueces y Justicias para que los compelan y apremien a su observancia como por sentencia pasada en autoridad de cosa juzgada”.³⁷

Las frases con “toda perfección”, “observar el contrato” y con “todo rigor legal” traslucen la seriedad del mismo y las obligaciones que imponía al maestro. Tampoco los plazos de instrucción eran casuales sino los establecidos por las reglamentaciones gremiales o acordados con los padres.³⁸ Al final del periodo el aprendiz era examinado para que demostrara dominar su oficio, el uso de herramientas y la “teoría” necesaria. Puede parecer extraño que aquellos maestros se ocuparan de la educación moral y

³⁵ AGN Archivo Judicial. Protocolo de Escribano Público. Tomo Único: 1799-1803, folio 179.

³⁶ RAGA. Tomo 2, p. 443.

³⁷ AGN AJ PEP. Tomo 1, folio. 172. 1790.

³⁸ AGN AJ. Caja 1, carpeta 1, folio 514. 1787.

religiosa, administrando la corrección necesaria como un padre. Pero era su obligación. El conde de Campomanes en su crítico discurso sobre la educación artesanal (1775), decía que todo maestro debía enseñar doctrina cristiana a sus hijos y a sus aprendices:

“Debe cuidar *todo maestro*, de que sus hijos y aprendices *sepan muy bien la doctrina cristiana*; vayan a misa los días festivos, y cumplan con el precepto anual de la iglesia a lo menos; y que unos y otros vivan con honestidad, desempeñando todas las demás obligaciones de cristianos. Puesto que *los maestros están obligados* a poner en esta parte el mismo cuidado con los aprendices, que con los propios hijos” (Campomanes, 1775, Discurso I).

De hecho, esto partía de las propias cofradías que organizaban la vida religiosa de la comunidad artesanal, que encargaba a los maestros que enseñaran “todo lo que conduce al servicio y honra de Dios”.³⁹ Así, el maestro Salomón se comprometió por contrato a instruir a dos niños indígenas delegados a él, y “no maltratarlos ni ultrajarlos *con más exceso de aspereza que lo que exige la educación cristiana* a que debe ser obligado [...] corrigiéndolo en caso que los conozca distraídos con las relaciones mundanas.”⁴⁰ Lo que implica que estaba autorizado a administrar disciplina. Sin duda este tipo de formación técnica debió tener sus carencias. A través de las fuentes se evidencia que no todos los talleres tenían el mejor equipamiento. Tampoco había en los maestros el interés de formar masivamente nuevos artesanos que pudieran convertirse en competencia. Pero debían cumplir reglas y plazos, y respetar un compromiso firmado bajo posibles penas legales. Algunos maestros como Esteban Llovera lograron un importante reconocimiento social.

La educación superior

La Academia de Matemáticas de 1800

El afán de superación social se evidencia una vez más cuando vecinos y cabildantes de Montevideo solicitaron a las autoridades coloniales la instalación de academias o aulas dedicadas a la instrucción de los cadetes y oficiales. Según Mariano Herrera existían “Academias de Cuerpo y otras en que se reunían para estudiar matemáticas los Cadetes de diferentes Regimientos” (Herrera, 1949). En 1798 el ingeniero Miguel de Texada solicitaba al Marqués Rafael de Sobremonte que los Dragones tuvieran “academia”. Éste respondió que habiendo:

³⁹ AGN AJ PEP. Tomo 2, folio 831. 1794 // AGN AJ PEP Tomo 1, folio 363. T. 2, folio 764 v. // AGN AJ PEP Tomo 2, folio 290. 1801. AGN AJ PEP Tomo 2, folio 671. 1809.

⁴⁰ AGN AJ PEP. Tomo 1, folio 134. 1791.

Recibido las instancias de los Cadetes del Regimiento a mi cargo D. Juan Pizarro y D. Martín Galain en solicitud de que *se les permita estudiar las matemáticas* con el ingeniero extraordinario D. Antonio Durante, y no habiendo tenido por conveniente acceder a su solicitud respecto a que deben concurrir a la Escuela de Cadetes (...) se lo aviso en contestación para su inteligencia”.⁴¹

En 1800 se abriría una Academia Militar de Matemáticas en Montevideo junto a otra de “Ordenanza,” según consta en los borradores conservados en el AGN (Uruguay). El primer documento es una nota de organización con fecha 17 de febrero dirigida a tres oficiales españoles -el ingeniero Miguel de Texada, el coronel Andrés Ordoñez y el Comandante del Cuerpo de Blandengues- Cayetano Ramírez de Arellano. En la misma se señalaba que el 1º de marzo cadetes de infantería, dragones y blandengues comenzarían su instrucción a cargo Agustín Ibañez y Mariano Gascón:

El día primero de Marzo próximo *se dará principio a las Academias de Matemática y Ordenanza*⁴² para los cadetes de los regimientos de Infantería, Dragones y Blandengues, la primera bajo la dirección del Ingeniero Dn. Agustín Ibañez y la segunda a cargo del Tente. Dn. Mariano Gascón y el jueves 20 de este mes se juntarán todos en mi casa a las nueve de la mañana [...] para con asistencia de sus Jefes y del Capitán D. Juan Antonio Martínez, que fue encargado de la instrucción y del referido Teniente D. Mariano Gascón se haga la división de una y otra clase, se les prevenga de lo que deben ejecutar y *prevenir para su estudio* (...) Dios y Mont.o 17 de Feb.o de 1800”.⁴³

En otro folio fechado el 4 de marzo de 1800 se hace constar los gastos efectuados para la compra de útiles, mesas y bancos:

El Coronel del Regimiento del Regimiento de Infantería de Buenos Aires pasará a V. la cuenta del preciso gasto hecho en mesas, bancos e indispensables muebles p.a la Academia de Cadetes de esta Plaza (...) Igualmente mientras no haya edificio del Rey en q.e colocarles, satisface dho. Regto. 16 ps. mensuales para (el alquiler de) *dos piezas p.a la Academia de Mathematica*”.⁴⁴

La Academia vio suspendidas sus clases en 1804-1805, se reinició ese último año para volver a interrumpirlas con las Invasiones Inglesas de 1806 y 1807. Retomadas las clases en enero de 1808 ingresó en la Academia un joven español llamado Diego Cónsul Lacome junto a sus dos hermanos y otros estudiantes. La documentación relativa a este ex alumno es de gran importancia ya que alude a Diego Cónsul:

⁴¹ AGN. 1800. Caja 227, carpeta 2, documento 57.

⁴² En el documento se leía primero Ordenanza, pero fue tachado anteponiendo Matemática.

⁴³ AGN. 1800. Caja 224, carpeta 1. Documento 32.

⁴⁴ AGN. 1800. Caja 227, carpeta 2. Documento 57

“Cónsul Lacome con dos hermanos suyos ingresó en la Academia militar de Montevideo el 1º de enero de 1808 con R.l gracia especial que tenían del goce de antigüedad de servicios desde la citada primera fecha de 1806 y no la de 1808 que señala una de sus hojas de servicio [...] Que por ejemplar conducta, desmedida aplicación y simultáneos estudios anteriores y durante su estancia en el Establecim.to (permitidos entonces) y previos varios exámenes particulares, y luego en el gral., fue aprobado con notas de sobresaliente de los seis años de estudios académicos que se requerían para seguir la carrera de ingeniero saliendo de la Academia en clase de Sub.te aspirante de dicho Rl. Cpo. en mayo de 1810” [Cursivas añadidas].⁴⁵

Si bien se indica que los “estudios académicos” duraban seis años, Cónsul los cursó en solo dos años y cinco meses entre enero de 1808 y mayo de 1810. Nótese, sin embargo, que tuvo “simultáneos estudios anteriores” (?) durante su estancia en el Establecimiento y previos varios exámenes particulares”, lo que indicaría que cursó estudios con profesores particulares (Fernández, 1972). Otra referencia a la Academia montevideana y a Diego Cónsul aparece en la “Exposición que dirige al rey Don Fernando VII el mariscal de campo D. Jerónimo Valdés sobre las causas que motivaron la pérdida de Perú” (1824), publicada en Madrid (1895) y conservada en la New York Public Library, Colección Americana. Allí se inserta la biografía de Cónsul:

Diego Cónsul Jove Lacomme (...) nació en Aniórica (sic) en 18 de julio de 1795 (...) Fue *cadete de ingenieros* en una Academia que había de esta clase en Montevideo; en 1809, a la edad de catorce años, ya se le figura prestando servicio de guerra; y dos años después se supone que el Virrey Elío le confía importantes y reservados servicios como Secretario del Comisionado enviado a la Junta Revolucionaria de Buenos Aires”.

Pero, ¿qué estudiaron Cónsul, sus hermanos y otros jóvenes –como Manuel Vicente Pagola integrado en 1800 al Cuerpo de Blandengues-⁴⁶ en la Academia de Matemáticas? Como su homóloga en Buenos Aires, se debió seguir el modelo español de las academias de Barcelona o Cádiz con cursos de aritmética, geometría, fortificación, mecánica, dinámica, balística, estática, maquinaria, hidrostática, hidráulica, física particular, astronomía, geografía, cronología, óptica, catóptrica y dióptrica artillería, arquitectura civil y militar, topografía y dibujo. Los cadetes llevarían consigo "sus cuadernos de papel, tintero, un compás de tres puntas y una regla

⁴⁵ Ministerio de Ultramar. Folio 9, Exp. Nº 1, Letra A. // Fondo Documental del Consejo Supremo de Justicia Militar. 1835. IDD. (02)078.001. Caja 0999, exp. 005. Topog. 83_71.101-75.201.

⁴⁶ Como Enrique Martínez, Nicolás de Vedia y Román Fernández.

proporcionada para construir figuras".⁴⁷ La documentación lleva a pensar que se siguió una estrategia memorística y de apuntes dictados en la instrucción de estos jóvenes montevidianos. Así se aprecia con relación a un tratado de náutica colonial.

El Tratado de Náutica de José María Pérez y Villada (1798)

En parte el tratado que en 1798 escribiera un piloto de barco español, originario de Cádiz, llamado José María Pérez y Villada⁴⁸ pudiera dar una respuesta. Su extenso manuscrito de tipo académico, conservado en el Museo Histórico Nacional se titulaba "*Tratado de Náutica, Geometría, Matemática y Astronomía*".⁴⁹ No solo tiene importancia desde el punto de vista náutico como índice de los conocimientos teóricos sobre navegación colonial (Ayestarán, 1948), sino también por lo que hace a su naturaleza didáctica (Capillas, 1971) y sus objetivos. El mismo primer folio del tratado establece que es un "Libro que *enseña y explica* la Esfera Celeste y Terráquea", comenzando por la náutica "*trabajados sus problemas* por el Cuadrante de Reducción; por la Trigonometría y por la Escala Plana"; además de abordar el estudio de la trigonometría esférica, la electricidad, los logaritmos, las operaciones de cálculo náutico, mecánica y astronomía (Villada, 1798). De los más de 200 folios que lo componen –con notas al pie de página y un prolijo índice- 152 están dedicados al *arte de navegar* y el resto a matemática y geometría. El autor muestra conocer a Kepler y Newton, y al catedrático español Pedro Manuel Cedillo, "matemático" del Colegio San Telmo de Sevilla y ex director de la Academia de Guardiamarinas de Cádiz.⁵⁰

Si nos guiamos por las caligrafías,⁵¹ unos seis o siete pilotos hicieron uso del manuscrito en sus viajes de Montevideo a Cádiz entre 1798 y 1810 (Villada, 1798; Ayestarán, 1948). Uno de ellos fue Juan Pérez y Villada –hijo o hermano de José María- que en 1807 presentó un oficio al Comandante de Marina de Montevideo comunicando su elección como tercer piloto de la fragata "La Estrella", y solicitando ser examinado por el Tribunal local.⁵² Para 1821 se le identifica como Alferez de Fragata,⁵³ y en 1856

⁴⁷ AGNA. Academia Militar de Matemática. Cuerpo de Ingenieros. 28-3-1, f.12, 13-19. 1782.

⁴⁸ Villada aparece en Cádiz quejándose ante S.M. por el trato que recibían los esclavos en Cuba (1834).

⁴⁹ MHN. Casa de Lavalaja. Biblioteca Pablo Blanco Acevedo. Libro 6, Colección de Manuscritos.

⁵⁰ Autor de "Trigonometría aplicada a la navegación por el beneficio de las tablas de los senos y tangentes logarítmicas" (Sevilla, 1718) y "Tratado de cosmografía y náutica" (Cádiz, 1745).

⁵¹ Parte uno, fs. 1-157, **dos** 157-163, **tres** 164-198, **cuatro** 199-206. Constan otras 3 personas.

⁵² "Habiéndolo elegido para Tercer Piloto de la frag.ta particular la Estrella [...] mandar sea examinado por los ayudantes de este apostadero para obtener en caso de aprobación el Correspondiente Título de Tercer Piloto". MHN. Biblioteca "Pablo Blanco Acevedo". Lib. 6, Col. Manuscritos, f. 207 v.

⁵³ AGI. AHN. Madrid. Estado. Legajo N° 5849. 1821. Convocado por el Conde de Casa Florez, enviado de SMC, se le alista entre quienes juraron fidelidad a la Constitución de 1812.

figura en el volumen 14 del “Diario de las Sesiones de las Cortes Constituyentes” reclamando los haberes “que dejó de percibir durante el tiempo que sirvió como *piloto en el apostadero de Montevideo* [1800-1814].”⁵⁴

Ahora, el texto del tratado se organiza con base al planteo de cientos de preguntas y respuestas –típico recurso memorístico de la época– como, “¿qué es una esfera?, ¿qué es el Universo?, ¿qué es un triángulo esférico?, ¿qué es la navegación práctica y la teórica?, ¿cuántas leguas contiene un grado?”, y otras cuestiones básicas que debía conocer cualquier aspirante a piloto, fuera mercante o militar. Va acompañado además de demostraciones geométricas, ejercicios, operaciones, gráficas y dibujos. Se reiteran las situaciones problemáticas como la que aparece en el folio 108 donde se pregunta: “¿Cómo se halla la hora de salir y ponerse el Sol por la Trigonometría, sabida la latitud del lugar y la Declinación del día?”. Y en el 115 pide se compruebe la solución presentada si “el día 1 de junio de 1798, salió un Piloto de la Latitud observada N. de 30°30' y de la Longitud de 32°10' y no habiendo observado el Sol halló el Triángulo siguiente [...]” (Villada, 1798). Queda claro que en toda la enseñanza colonial se recurría a la memoria como herramienta pedagógica. Sin embargo, aquí se introduce necesariamente un elemento nuevo. En los poemas que introducen el tratado, Pérez Villada valora la experiencia por encima de la teoría. Hablando al “*curioso Lector que a Oírme vienes*” le dice desafiante:

“Aunque presumas de docto y te sobre mucha ciencia, bien te puedes llamar pobre si te falta la experiencia. Si siempre estás navegando, y *estudiando* juntamente, de nada te sirve *este estudio que estás cursando* [...] Nunca por sabio te nombres/ Hasta llegarme a *Entender* [...] Con mi saber muy profundo/ Y mi ciencia sin Igual/ Aquel que no me creyere/ Que me *Examine* en el mar. [...] Si la *experiencia* desprecias/ será un cargo de conciencia/ Y nunca podrás hablar con Sabios [...] No te nombres por Piloto/ Si te falta la *Experiencia*.”

Pero, enseñar y explicar, ¿a quién? ¿Quién venía a *leer, oír* o “*tomar enseñanza*”? En definitiva, ¿qué es lo que se está *cursando*? Villada expresa que él *enseña* al *lector* sobre náutica, geometría y astronomía ciencias que “*aún doy* en este día”. ¿Aún doy? ¿Se trata entonces de un piloto que desarrolla una actividad docente en Montevideo? Parece extraño que alguien se tomara la molestia de preparar un manual de esta extensión y naturaleza, si no tuviera un “público” objetivo en mente, y con un propósito definido. ¿Quién estaría en condiciones de cursar estos estudios? Los jóvenes del medio que aspiraban a ser pilotos de barco –cadetes de los diferentes cuerpos- y/o

⁵⁴ Diario de sesiones de las Cortes, 1856: vol. 14, 8544.

los patronos de lancha⁵⁵ quienes también necesitaban ser aprobados. Al momento del “examen público” –ante el maestro o el Tribunal local como era costumbre- debería “repetir” las respuestas estudiadas demostrando estar al tanto de las reglas.

El manuscrito de Villada constituye *per se* un documento de primer orden sobre las características de la actividad enseñante entre los pilotos españoles en el Montevideo colonial, fuera que la ejercieran en el contexto de una academia o cátedra militar, o como resultado de una iniciativa particular.

La Escuela Pública de Náutica de 1815

Años después, se instalaría efectivamente una “Escuela Pública de Náutica” a instancias del Consulado de Comercio en su afán de promover el desarrollo comercial y la navegación en la banda oriental.⁵⁶ El Cabildo artiguista (1815) comunicó al entonces Comandante de Artillería de Montevideo, el Cnel. Bonifacio Ramos (1786-1844) la creación de una “**Academia de Instrucción teórica**” sobre náutica bajo la “*dirección científica* del Ramo de Artillería” del piloto español Prudencio Murguiondo (1770-1826). El documento fechado el 26 de setiembre de 1815 (como se reproduce en el Archivo Artigas), dice:⁵⁷

“Este Gobierno ha tenido a bien encargar a los conocimientos de D.n Prudencio Murguiondo la dirección de la parte *científica* del ramo de artillería de esta Plaza. Consiguientemente, *él detallará y presidirá* tanto los ejercicios doctrinales, como la *academia de instrucción teórica*, a la que por obligación concurrirá exactísimamente la oficialidad de toda aquella arma. Se le participa a V. [Bonifacio Ramos] para que desde ahora combine con él lo competente así en el particular como en lo relativo a fortificaciones.”⁵⁸ [Cursivas añadidas].

El local de la academia se ubicaba en la antigua calle de San Pedro, y era propiedad de Margarita Oribe y de su esposo Augusto Lasala. El alquiler de 24 pesos era pagado *por la tesorería* de la Aduana. Toda la responsabilidad por el desempeño de la academia se puso sobre los hombros de Murguiondo quien estaba autorizado decidir *qué* instrucción recibirían los cadetes, los conocimientos que era preciso que adquirieran y el tipo de exámenes que se tomarían. Surtió a la escuela con “radios” astronómicos,

⁵⁵ Capitán de Puerto fue un cargo creado en 1793. Debía examinar a los patronos de lancha (Bauzá, 2002)

⁵⁶ Erección del Consulado de Montevideo. Reales Cédulas y superiores resoluciones. Montevideo. Imprenta de la Caridad. 1812.

⁵⁷ Nació en Guipúzcoa, País Vasco. Piloto de marina mercante y agrimensor, participó en la fundación de Florida, se incorporó a la masonería bonaerense en 1823 y a los “Caballeros Orientales”.

⁵⁸ AGN ex AGA. Lib. 490, f. 106. Manuscrito borrador. 26 de setiembre de 1815.

cuadrantes, astrolabios sextantes, agujas de marear, brújulas, escritorios, pizarrones y bancos. Además del necesario material bibliográfico como “Cartas Hidrográficas” de autor innominado, la “Colección de Tablas para usos de Navegación” de José Mendoza y Ríos (1800), “Las lecciones de Navegación” de Dionisio Macarte (1813), además de la “Colección completa de tablas para varios usos de la Navegación con un Apéndice con otras tablas para despejar de la paralaje y refracción las distancias aparentes de la Luna al sol o a una estrella”, editado en Madrid en 1801 (Falcao Espalter, 1919).

La existencia efectiva de la institución está bien atestiguada en 1818 por varias fuentes. Una nota del Capitán General de la Provincia, Juan José Bianqui, dirigida al Cabildo de Montevideo (23 de enero) habla sobre la creación de un impuesto en beneficio del Consulado, debido a la “urgente necesidad de [...] sostener la *Escuela Pública de náutica*”.⁵⁹ Asimismo un oficio del Cabildo del 2 de octubre anunciaba que el “Director de la *Escuela de náutica*”, Prudencio Murguiondo, trabajaría en la construcción del faro en la Isla de Flores frente a Montevideo. Y finalmente, en otra correspondencia (12 de noviembre, 1818) se ponderaba la gestión del Consulado por “reparar el muelle, *crear una Academia* (...) favorecer la navegación.”⁶⁰

Los exámenes –parte integral de la evaluación– se tomaron en acto público en noviembre de 1818, con la presencia de autoridades locales, y distribución de premios entre los egresados de la Escuela. ¿Cuál fue el público objetivo de la academia? La “oficialidad de toda aquella arma” de artillería a la que pertenecía Murguiondo, la cual “por obligación concurrirá exactísimamente”. Es posible que se generara un cierto entusiasmo a fines del año 1818, por el relativo éxito obtenido. Pero tan solo un año después –según las fuentes– la falta de alumnos habría alejado a Murguiondo de la Academia para emprender otras actividades como la construcción del faro –la Vigía Lecor– encargado por gobernador portugués Carlos Lecor y la demarcación de la nueva línea de frontera de la Provincia Cisplatina⁶¹ (Falcao Espalter, 1919)

Conclusiones

Como puede apreciarse a lo largo de este breve artículo, la evolución de las formas de enseñar en sus diferentes niveles –primario, preuniversitario, superior, militar y no formal– se gestó con base a disímiles experiencias y en ámbitos profesionales con distintos objetivos y orientaciones. La educación colonial era diferente de la actual, no

⁵⁹ AGN AP. Caja 335, carp. 1, doc. 8. Colección documental Mario Falcao Espalter. 1818.

⁶⁰ AGN AP. Caja 334, carp. 6, doc. 88. Colección documental Mario Falcao Espalter. 1818.

⁶¹ BNRJ, Brasil. Sección manuscritos. Lib. 1-10, 1:53. 1819-20.

solo porque giraba en torno de la religión sino por la forma de ver al individuo, a la sociedad y sus fines. En este sentido es de tener en cuenta que la educación era funcional, es decir, adaptada a las necesidades inmediatas de una sociedad en la que el analfabetismo no impedía el progreso personal.⁶² Pese a las carencias y limitaciones que condicionaron sus resultados, aquella labor educativa tuvo como logro el haber ayudado a desarrollar y cultivar conocimientos, aptitudes y rutinas que permitieron la integración de niños y jóvenes al mundo social.

¿Quién enseñaba y para qué? El criterio de las comunidades religiosas era fundamentalmente evangelizador y dogmático, y por tanto la finalidad superior era la salvación del alma. De allí que la figura del maestro de primeras letras no solo fuera la de instructor, sino también de guía espiritual y moral. Función con la que debían cumplir además de los clérigos, los maestros particulares y los artesanos que enseñaban oficios. No obstante, otra finalidad perseguida en “primeras letras” era la de capacitar a los niños pensando en la función social que les cabría cumplir en la administración estatal o en la vida económica. Y por su parte, el propósito de la formación preuniversitaria en el aula de Gramática o la superior en las cátedras de Filosofía y Teología, era perpetuar la tradición grecolatina y humanista en los campos de la filosofía, las artes, la literatura y las ciencias.

A diferencia de los anteriores, la preocupación de los maestros artesanos era orientar hacia la práctica de un oficio que permitiera al aprendiz insertarse en el mundo laboral. El conocimiento que incorporaba el joven era el de una técnica de trabajo, que le daría un medio de vida y un reconocimiento social. Asimismo, la finalidad del militar que enseñaba náutica o matemática era eminentemente práctica, con énfasis en la experiencia más bien que en la teoría, aplicada a tareas propias de la profesión. Montevideo y la banda oriental necesitaban pilotos e ingenieros que se ocuparan de realizar el mantenimiento material y el desarrollo comercial requerido por los puertos. Por tanto, en ambos ámbitos –artesanal y militar- era más importante el saber-hacer.

¿Cómo se enseñaba? La metodología de enseñanza –como instrumento que media entre el que enseña y el que aprende- es memorística y el alumno es mero receptor y reproductor del conocimiento, no su elaborador. Se buscaba entonces lo repetible porque brindaba la ilusión de lo estable. Las fuentes dejan ver entonces el desarrollo de una teoría del aprendizaje que pretende que el conocer consiste en la

⁶² Francisco Macaya con más de una década de actividad comercial en Montevideo no sabía siquiera firmar. AGN AJ PEP. Tomo 1, folios 382-385. 1804.

memorización de datos e ideas sin que se establezca –al menos expresamente- la relación entre las cosas. Y ni siquiera el hecho de que se incluya la ciencia en el currículo modifica el *cómo* se enseña. De hecho, esta tendencia se ve incluso en el ámbito militar. Así Pérez Villada confeccionaba en 1798 un largo manuscrito que apelaba al recurso memorístico como instrumento de aprendizaje, al igual que un catecismo. Memorizar, repetir e imitar constituían la base metodológica.

No se ha recorrido en este artículo todo el espectro educacional de la colonia, ya que quedó fuera de consideración la instrucción de la mujer, la educación doméstica, los maestros particulares e incluso las escuelas prácticas militares, que por razones de espacio no es posible abordar aquí. Pero lo considerado basta para reconocer de un modo más claro quién se dedicaba a enseñar, para qué y cómo. Comprendimos que sí había planes de estudio –un error común es afirmar lo contrario– aunque estuvieran supeditados a objetivos ideológicos y de creación de un modelo social determinado. Que las instituciones se preocupaban por vigilar la “conducta del Maestro”, fuera el Cabildo como en el caso del maestro Mateo Vidal o fuera el gremio entre los maestros artesanos. Que la institución podía pedir informes de actividad y planificaciones tanto a los docentes de primeras letras como a los artesanos que tenían que cumplir con un contrato.⁶³ Está claro que el proceso educativo no se dejaba al azar y sí se esperaba obtener resultados. Pero, no se tuvo conciencia de la necesidad de un cambio metodológico o de dar al niño participación en su propia enseñanza hasta la llegada del sistema lancasteriano de educación mutua. Queda mucho por hacer en la construcción de una visión global y multidisciplinaria de la historia de la educación en la banda oriental y el Uruguay.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

- Archivo General de la Nación (Uruguay) [AGN]
- Archivo General de la Nación (Argentina) [AGN]
- Archivo del Instituto de Historia y Cultura Militar (España) [AIHC].
- Archivo General de Indias [AGI]
- Arquivo Historico Ultramarino, Lisboa [AHU]
- Archivo Portugués, Colonia del Sacramento [AP]
- Biblioteca Nacional Argentina [BNA]
- Biblioteca Nacional de Río de Janeiro [BNRJ]

FUENTES EDITAS

- Biblioteca de Impresos Ratos Americanos.** Colección de Memorias y Documentos. Montevideo. FHCE. 1975. Tomo V, p. 5.

⁶³ AGN ex AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

Documentos Relativos a la Junta Montevideana de Gobierno 1808. Montevideo, Junta Departamental de Montevideo. 1960, T. 3, pp. 18-25.

Dom Pernety. *Journal Historiquen un Voyage fait aux les Molouines en 1763 & 1764*. Berlín. Libraire du Roy & de la Cour. 1769. Tomo I.

Real Academia Española. *Diccionario de Autoridades*. Madrid. Joachin Ibarra, Impresor de la Cámara de S.M. 1726-1739. Tomo II.

Larrañaga, D. – García de Tagle, G. *Theses Ex Universa Philosophia*. BA. Imp. Niños Expósitos. 1792. _____ *Selección de escritos*. Montevideo, CCU. 1965. Vol. 93.

Mellet, J. *Viajes por el interior de la América Meridional*. Barcelona. Hyspamérica. 1988.

Pérez Castellano, J. *La Banda Oriental en 1787*. CCU. Montevideo. Barreiro y Ramos. 1966. V.30, p. 15

Parish Robertson, J. *La Argentina en la época de la Revolución*. Londres. 1839, p. 34.

Pirala, A. *La Guerra Civil y los partidos liberal y carlista*. Madrid. Imp. del Crédito Comercial. 1868.

Ratio ataque Institutio Studiorum Societatis Iesu. Texto oficial traducción de la Universidad de Comillas, España. 1999, p.

Rodríguez Campomanes, P. *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid. Imprenta de Antonio Sancha. 1775, Discurso I.

Saint-Hilaire, A. *Al sur del Brasil, al norte del Río de la Plata*. Montevideo. Udelar. 2005, p. 182

Telégrafo Mercantil. *Periódico rural, político, económico e historiógrafo del Río de la Plata*. Buenos Aires. Imprenta de los Niños Expósitos.

FUENTES INÉDITAS

Pérez Villada, J. (1798). *Tratado de náutica, matemática, trigonometría y astronomía*. Montevideo. Manuscrito inédito. Folio 1. Museo Histórico, Biblioteca Pablo Blanco Acevedo. Fs. 1-2, 4, 212.

Tablas de Elecciones de los Capítulos provinciales de la Orden de San Francisco. Buenos Aires. 1793 y 1796. En: *Revista Histórica*. Montevideo. Vol. 16, pp. 388 –ss.

FUENTES SECUNDARIAS CITADAS

Araújo, O. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo. Siglo Ilustrado. 1911, pp. 118, 65, 80

Ardao, A. *La filosofía pre universitaria en el Uruguay*. Montevideo. García y Cía. 1945, pp. 9,11, 27, 28
_____ *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo. 1971, pp. 9, 11-13.

Ayestarán, L. *Un antecedente colonial de la poesía tradicional uruguaya*. En: *Revista Histórica*. Montevideo. MHN. 1948, p. 479, 478-480.

Azarola Gil, L. *Los orígenes de Montevideo. 1607-1749*. Montevideo, 1976, p. 72.

Behares, L.–Cures, O. (1997). *Portugués del Uruguay y educación fronteriza*. Montevideo. FHCE

Baeza, M. *El aporte jurídico argentino en la cultura uruguaya (1821-1852)*. Buenos Aires. Elche. 1957.

Barcia, P. *Las letras rioplatenses en el período de la Ilustración: Juan Baltazar Maciel y el conflicto de dos sistemas literarios*. En: revista *Humanidades – UM* Montevideo. 2001 p. 41-60

Barrios Pintos, A. *Historia de los pueblos orientales*. Montevideo. Academia Nacional de Letras. 2000, tomo I, pp. 203-215.

Bauzá, C. *Un tratado de náutica escrito en Montevideo en 1798*. Montevideo. Historia y Arqueología Marítima. 2004. <http://www.histarmar.org/AcademiaUruguaya>

_____ *Los capitanes de puerto de Montevideo en el periodo de la Provincia Oriental independiente (1815-1816)*. En: *Revista IHG del Uruguay*. Montevideo. Servicio Geográfico Militar. 2002, pp. 214-217.

Bralich, J. *Historia de la educación uruguaya*. Montevideo. CIEP. Ed. Nuevo Mundo. 1987, p. 16.

Capillas de Castellanos, A. *Montevideo en el siglo XVIII*. Montevideo. Ed. Nuestra Tierra. 1971, p. 59.

Caso, Á. *Interacciones discursivas entre “República” y “Democracia” en la época de las independencias en el Río de la Plata (1808-1815)*. En: *Revista Humanidades*. Montevideo. 2012, p. 163.

Chiossi, A. *Esbozo histórico de San Fernando de Maldonado*. “Nuestra Tierra”. Maldonado. 1970, p. 8

Di Stefano, R. *La renovación de los estudios sobre el clero secular en la Argentina. De las reformas borbónicas a la Iglesia romana*. Córdoba, Argentina. Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos Segreti”. 2008 pp. 269- 270.

Esponera, A. *Los dominicos y la evangelización del Uruguay*. Salamanca. Editorial San Esteban. 1992, pp. 51, 117-ss.

Falcao Espalter, M. *Historia de la dominación portuguesa en el Uruguay: La vigía Lecor*. Montevideo. Ed. Renacimiento. 1919, pp. 98-99

- Fernández, A.** *La Escuela Militar Oriental*. Montevideo. 1972, p. 9.
- _____ *La Orden Franciscana en Montevideo y su labor docente. 1767–1814*. Montevideo. Boletín Histórico, Nº 4. 1942.
- Ferrés, C.** *Época colonial. La Compañía de Jesús en Montevideo*, Montevideo. MEC. 1975, p. 49-50, 61.
- Frega, A.** *La reconstitución de un espacio regional entre la crisis del régimen colonial y la revolución. Santo Domingo de Soriano, 1780-1830*. Simposio de AUDHE. 2003, pp. 13-ss.
- Furlong, G.** *Matemáticos argentinos durante la dominación hispánica*. Buenos Aires. Ed. Huarpes. 1945, pp. 189 y 190.
- _____ *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata. 1536-1810*. Buenos Aires. Editorial Guillermo Kraft. 1952, pp. 225, 379.
- Herrera de San Juan de la Cruz, M.** *La enseñanza superior en el Montevideo colonial*. Montevideo. En: Revista Histórica. Florensa y Lafón. T. XVI, 1949, pp. 355, 370-376, 11, 99.
- _____ *Academias Militares en el Montevideo del siglo XVIII*. T. XVI. 1944, pp. 137-138.
- _____ *Un hallazgo histórico*. En: "La Florecilla del Carmelo". Montevideo. Año XIX, tomo XVII, Nº 214. 1946, pp. 61-62.
- Jumar, F.** *Colonia del Sacramento y el complejo portuario rioplatense, 1716-1778*. En: Silva, H. Los caminos del Mercosur: Historia económica regional. México. IPGH. 2004, pp. 163-172.
- Leite, S.** *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Río de Janeiro. 1945. T. 6, 546; t. II, p. 610
- Leonhardt, C.** *Documentos inéditos relativos a los antiguos jesuitas en la actual República oriental del Uruguay, sacados de los archivos de Buenos Aires*. Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Montevideo, Tomo V. 1927, pp 506-556.
- Lockhardt, W.** *La vida cotidiana en la colonia*. Montevideo: Arca, 1967, p. 37
- Mena Segarra, E – Palomeque, L.** *Historia de la educación uruguaya*. Montevideo. Ediciones de la Plaza. 2009, pp. 45, 47, 50.
- Morquio, L.** *Memorias de la Calera de las Huérfanas*. Montevideo. Biblioteca Nacional. 2011, pp. 31-33
- Otero, J.** *La Orden Franciscana en el Uruguay. Crónica histórica del San Bernardino de Montevideo*. Buenos Aires. Cabaut y Cía. Editores. 1908, pp. 155-162; 54-57.
- Page, C. A.** *La presencia de los jesuitas en Colonia del Sacramento*. Buenos Aires. IHS Antiguos jesuitas en Iberoamérica. Vol. 2, Nº 2. 2014, pp. 70-76.
- Pavía, F. de P.** *Galería biográfica de los Generales de Marina, Jefes y Personajes notables que figuraron en la misma corporación desde 1700 a 1868*. Madrid. Imprenta de J. López. 1873.
- Peire, J. - Di Stefano, R.** *De la sociedad barroca a la ilustrada: aspectos económicos del proceso de secularización en el Río de la Plata*. Universidad Nacional de Salta. 2004, pp. 3
- Pereira Prado, F.** *Colonia do Sacramento: A situacao na fronteira Platina no Século XVIII*. En: Horizontes Antropologicos. Porto Alegre. Ano 9, n. 19, p. 88.
- Pierrrotti, N.** *La recepción y difusión del conocimiento matemático en el Montevideo colonial. Estudio de caso: la Academia de Matemáticas de 1800*. Montevideo. En: Revista Encuentro de Egresados y Mastrandos de la FHCE. Nº 1. 2012.
- _____ *El nacimiento de una forma de ser. Una nueva visión sobre la construcción de las mentalidades en el Montevideo colonial (1726-1814)*. Río Grande, Brasil. PUCRS. 2007.
- _____ *Los estudios de temas matemáticos anteriores a la creación de la Facultad de Matemáticas en el Uruguay*. En revista Galileo. Montevideo. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Instituto de Filosofía. Universidad de la República. 1999.
- _____ *Las ciencias en la educación montevideana del siglo XVIII*. En "Sociedad y Cultura en Montevideo Colonial". Luis Behares - Oribe Cures. Montevideo. IMM-FHCE. 1997, p. 213.
- Possamai, P.** *Jesuitas y franciscanos en la Colonia del Sacramento*. Mar del Plata. X Coloquio Internacional de Historiografía Europea. 2013, pp. 5-6.
- _____ *Colonia del Sacramento. Vida cotidiana durante la ocupación portuguesa*. Montevideo. Ed. Torre del Vigía. 2010, pp. 80, 85, 92-93.
- Rela, W.** *Un siglo de confrontaciones por la Colonia del Sacramento 1678-1778*. Revista Digital de Estudios Históricos. 2009, p. 80. <http://www.estudioshistoricos.org>
- Rivero, S.** *Desarrollo urbano de Colonia del Sacramento. Las murallas: historias del adentro y del afuera*. V Seminario Regional de Ciudades Fortificadas. <http://www.fortalezas.ufsc.br> 2009.
- Udías, A.** *Jesuit Contribution of Science: A History*. Madrid. Universidad Complutense. 2015, p. 123.

VV.AA. *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús*. La Ratio Studiorum, Publicaciones Universidad Comillas. Madrid. 1992, p 277.

Zum Felde, A. *Proceso intelectual del Uruguay y crítica de su literatura*. Montevideo. Comisión Nacional del Centenario. 1930, tomo I, pp. 49, 50, 35, 73.