

# Reformas educativas en la República Oriental del Uruguay en las décadas de 1870 y 1910

## Camino a la construcción del Estado Nación

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA  
DE INVESTIGACIÓN  
ISSN 2683-2917  
Vol. 5, núm. 2,  
marzo - junio 2024  
[https://doi.org/10.22201/  
fesa.26832917e.2024.5.2](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2024.5.2)



Esta obra está bajo una licencia  
Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual  
4.0 Internacional

*Uruguay's educational reforms in the 1870s and 1910s.  
Road to the construction of the Nation-state.*

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2024.5.2.335>

**Recibido:** 9 de septiembre de 2023

**Revisado:** 20 de septiembre de 2023

**Aceptado:** 18 de enero de 2024

 **José Emilio Ortega**

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Derecho

Universidad Blas Pascal. Departamento de Gestión de Instituciones

Educativas. Argentina

[joseemilioortega@hotmail.com](mailto:joseemilioortega@hotmail.com)

**Resumen:** El artículo describe, en un contexto de profunda transformación social, cultural y política experimentada por el Estado Oriental del Uruguay –luego “República Oriental del Uruguay”–, el último cuarto del siglo XIX y las primeras dos décadas del XX, a partir de las amplias reformas educativas impulsadas en la década de 1870 por José Pedro Varela, y desde 1904 en adelante por José Batlle y Ordóñez. Se pretende analizar la génesis e implementación de dichas reformas y

referir a su contribución en la construcción del Estado Nación uruguayo, en la fisonomía o identidad de éste y en la cultura política del país.

**Palabras clave:** Estado Oriental del Uruguay, República Oriental del Uruguay, reforma educativa, reforma vareliana, batllismo.

---

**Abstract:** The article describes in a thorough context the social, cultural, and political transformation experienced by the Estado Oriental del Uruguay -then *República Oriental del Uruguay*- in the last quarter of the 19th century and the first two decades of the 20th from the extensive educational reforms promoted in the 1870s by José Pedro Varela and from 1904 onwards by José Batlle y Ordóñez. The aim is to analyze the genesis and implementation of said reforms and to refer to their contribution to the construction of the Uruguayan Nation-State, in its features or identity and the country's political culture.

**Keywords:** Estado Oriental del Uruguay, República Oriental del Uruguay, educational reform, reforma vareliana, batllism.

---

## Introducción

En el marco de una investigación que recorre etapas históricas contiguas a las que se refieren en este trabajo,<sup>1</sup> el abordaje practicado facilitó la comprensión de la idiosincrasia uruguaya, sus rasgos identitarios, su cultura política, los perfiles de su organización estatal, la decisión institucional de proveer, como política central, el servicio público educativo y su impacto en la comunidad –base del Estado Nación–, considerando el contexto regional e internacional en los momentos en los cuales se llevó a cabo, abordando:

- 1) un breve repaso del momento histórico en el cual nace el Estado Oriental del Uruguay, su marcha por las siguientes décadas y el significado de la reforma inspirada por José Pedro Varela; y
- 2) la renovación de ese proceso en la etapa liderada por José Batlle y Ordóñez.

---

<sup>1</sup> José Emilio Ortega. *De la discordia a la reconciliación: Argentina, Uruguay y el peronismo (1943-1973)*, tesis doctoral.

## 1. Interés en la cuestión

El Uruguay contemporáneo –sus valores, convicciones, expectativa de inserción regional o global– no puede comprenderse sin examinar su derrotero como sociedad política.<sup>2</sup> Esa evolución, en parte significativa, se encauza en las reformas educativas que se analizarán en el presente trabajo.

## 2. La integración al sistema internacional de los estados suramericanos

En la segunda mitad del siglo XIX, el Cono Sur se incorporó al orden mundial dejando atrás la etapa colonial y se organizó internamente, no sin tensiones en torno a la definición de los protagonistas de esos procesos; los Estados nacidos en esa centuria se relacionaban externamente, en un esquema determinado por “países centrales”, configurándose nuevas identidades –culturales, sociales, políticas– que a su vez impulsaban diversos vínculos intersubjetivos (Quijano 2000, 343) –alianzas, imposiciones, tensiones, rechazos, conflictos–.

Esos procesos, conflictivos en lo interno y lo externo, debían ser arbitrados por el propio Estado en roles múltiples: administración territorial, defensa, resolución de los conflictos, interpelando a “otros” –actores políticos, corporaciones, escenarios internacionales–.<sup>3</sup>

El *imperium* del Estado fricciona contra dinámicas internas o subestatales y externas o supra estatales (de Sousa Santos 1994, 315; Segato 2002, 241) o su combinación.<sup>4</sup> Su soporte –financiero, comercial, militar, diplomático, etcétera– es la estructura en disputa; y en la tensión, ese andamiaje presionará sobre los actores, será influido predominantemente por algunos sectores, y en general podrá hablarse de recíproca incidencia.

---

<sup>2</sup> Su pretensión comparativa con Suiza o Bélgica y el estrecho alineamiento con los Estados Unidos o determinados países europeos en diversas etapas de su historia, puede rastrearse en numerosos autores uruguayos, aportando cada uno su matiz: Methol Ferré, Real de Azúa, Caetano, Couture, Castro, Quijano, etc. Entre muchas revisiones se destacan los trabajos de Ximena Espeche (2013 y 2016).

<sup>3</sup> Particularmente legitimado a dichos efectos, en el ámbito de la red discursiva que da concreción a la Nación (Anderson 1983; Segato 2002, 243).

<sup>4</sup> En este orden, autores como Skocpol señalan que los cambios profundos y sostenidos sólo pueden comprenderse pensando en las interrelaciones específicas entre las estructuras sociales y estatales, “y en la compleja interacción al cabo del tiempo, de los acontecimientos internos e internacionales” (Skocpol 1984, 11; Tabares Ochoa 2015, 198).

En estos intercambios se determinan afinidades o diferencias –y sus matices– con el nodo del sistema internacional. Las transformaciones sociales y culturales<sup>5</sup> que se generan; las estrategias y tácticas desplegadas por los principales actores para imponer o conciliar sus visiones; la ocurrencia de fenómenos sucedáneos de la internacionalización, de particular impacto en la región; la inmigración; la visibilidad de minorías urbanas o rurales y las definiciones en cuanto a su integración o su exclusión en el marco de la consolidación del Estado Nación, representan aristas de un “proceso ambiguo e inestable” (Segato 2002, 241) que explicita las nociones “identitarias”<sup>6</sup> y “culturales”<sup>7</sup> de aquel.

Mientras la “identidad” remite a la pertenencia a un colectivo y en su contexto a determinados espacios en función de afinidades, lo “cultural” refiere “a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados” (Grimson 2011, 138).

Atento a que las fronteras identitarias y culturales no siempre coinciden (Grimson 2011, 138), hay que apreciar el “cuadro entero” (Segato 2002, 245),<sup>8</sup> con el análisis de las relaciones entre Estados periféricos y centrales, entre corporaciones y Estado, entre corporaciones nacionales y Estados centrales, y “entre partes y entre el todo y las partes, con sus líneas de fractura características, que confieren singularidad a cada nación” (Segato 2002, 246).

En tal complejidad, se generan vías de interacción más o menos formales, más o menos pacíficas. Se establecen “alteridades históricas” (Segato 2002, 265) que resultan en “fracturas peculiares”; puntos de partida de “culturas distintivas,

---

<sup>5</sup> El concepto de "configuración cultural" incluye a actores enfrentados o distintos y articulaciones complejas de la heterogeneidad social, caracterizadas por ser un campo de posibilidad abierto a múltiples alternativas en función de las interrelaciones, influencias de las crisis, simbología compartida, identificaciones comunes, etc. (Grimson 2011, 172 y siguientes).

<sup>6</sup> La dimensión identitaria es un aspecto de los procesos nacionales. La sedimentación cultural y política de esas construcciones se traduce en la modulación de prácticas sociales y políticas (Grimson 2011, 164-165).

<sup>7</sup> Una configuración cultural se encuentra conformada por innumerables elementos de diferente tipo que guardan entre sí relaciones de diferencia, oposición, complementariedad y jerarquía (Grimson 2011, 194).

<sup>8</sup> Hay que considerar que el concepto “nación” es un “artefacto reciente” en la historia humana que nada tiene que ver con la biología que influye sobre la noción de cultura (Grimson 2011, 160 y 182), considerando al Estado un conjunto de “instituciones controladas de forma más o menos legal por algunos sectores de la sociedad nacional”, y a la sociedad nacional o Nación como “espectro completo de los sectores administrados por ese Estado y que por efecto de la historia y bajo las presiones del mismo, adquirió una configuración propia e identificable de relacionamientos entre sus partes” (Segato 2002, 245).

tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de intereses políticos” (Segato 2002, 249).

Ese flujo y reflujo generó, a partir del último cuarto de siglo del siglo XIX,<sup>9</sup> la definición en Uruguay de un “perfil nacional nítido, con tonalidades originales en relación a los demás países de América Latina” (Demarchi y Rodríguez 1987, 7); que evolucionó en una idea de país “excepcional... definido por una joven democracia social y política (...) una unión fructífera entre liberalismo económico y político” (Espeche 2016, 179), en la que el tiempo –particularmente desde la mitad de los 50– desnudará espejismos socioeconómicos, pero también bases profundas que imprimirán a la República Oriental del Uruguay (ROU) un estilo e identidad.

### 3. Procedimientos metodológicos

La investigación principal partió de una revisión de fuentes primarias, secundarias y terciarias. El abordaje, mayormente descriptivo, procura “caracterizar y especificar las propiedades importantes” (Batthyány y Cabrera 2011, 33) de actores e instituciones significantes en los acontecimientos analizados.

En la síntesis que plantea este artículo –enfaticamos– no se abordan materias vinculadas con el objeto principal de la investigación, sino basamentos que fueron útiles para echar suficiente luz sobre aquél. El sentido un tanto exploratorio de las indagaciones que propuso exigió relevamiento de información, escrutinio de conceptos y categorías, y un tipo de análisis que no rehúsa del método cualitativo, aun cuando su utilización sea recomendada excepcionalmente por la moderna doctrina epistemológico-social.

## 4. Análisis y discusión de resultados

### 4.1 Conformación del Estado Nación

Se ha explicado el nacimiento del Estado uruguayo como una alternativa viable (Caetano y Rilla 2005, 43) para procurar soluciones regionales, ante el enfrentamiento en el Río de la Plata (entre los imperios español y portugués primero, entre las Provincias Unidas-República-Confederación Argentina y el imperio del Brasil después), que supieron hacia 1828 de una compleja negociación, apadrinada por el Reino Unido (interesado en objetivos estratégicos de orden global).

---

<sup>9</sup> Coincidente con el período de “Primera Globalización económica” (1870-1913).

Endeble su organización interna en los comienzos, permeable en lo externo a presiones subcontinentales –dadas las inveteradas fricciones entre Argentina y Brasil, así como también las rivalidades entre las potencias centrales–, sostenido en su proyecto soberano por Inglaterra, el Estado Uruguayo se fue afirmando como propósito, tropezándose con dificultades para consolidar un poder o *imperium*, debiendo acrisolarse aún la nación.<sup>10</sup>

Períodos de conmoción interna<sup>11</sup> e importantes sucesos regionales y mundiales influyeron en su conformación, afectando pero sin alterar su voluntad soberana; mostrando en las primeras décadas del siglo xx mayor perfil de intermediación y legitimidad, sostenido por una creciente inclusión ciudadana en los asuntos políticos fundada en un bipartidismo<sup>12</sup> que, aunque “aparente”,<sup>13</sup> se extendió casi hasta el fin del siglo xx.<sup>14</sup>

Montevideo, fundada en 1742 y dinamizada por su puerto, tuvo como propósito defender el Río de la Plata y a la más consolidada Buenos Aires; sus posibilidades para la colonización pastoril y el comercio le otorgan alternativas de subsistencia y la economía impregna al proyecto de la comunidad; a menos de un siglo de fundada, se trabó “con Buenos Aires en la llamada lucha de puertos” (Solari 1967, 33).

<sup>10</sup> Se señalan como períodos: 1) Guerras revolucionarias, hasta 1876; 2) vacío de poder y “primer Militarismo”, 1876–1886; 3) civilismo, 1886–1903; y 4) primer batllismo, 1913–1916 (Nahum 1993, 10–13; Caetano y Rilla 2005, 154–155).

<sup>11</sup> Habiendo nacido el Uruguay “a pesar de sus vecinos” (Lacalle Herrera 2019, *entrevista con el autor*). Estos territorios inmediatamente experimentaron “un período signado por las luchas de emancipación, confrontaciones con algunos países limítrofes, y luego guerras civiles que disputaban el modo en que debía constituirse el Estado, la Nación y el gobierno del nuevo país que se estaba independizando” (Martínez y Southwell 2011).

<sup>12</sup> Los partidos Colorado y Nacional (antiguamente Blanco) son las agrupaciones políticas emblemáticas del Uruguay. Sus rasgos identitarios son difusos y se encuentra la principal diferencia en la distinción urbano–rural; más liberales y cosmopolitas los primeros (también más centralistas), más tradicionales y descentralistas los segundos (Lissidini 1998, 172). En particular durante el siglo xx, constituyeron el cimiento del sistema político. Dirá al celebrarse el centenario de ambos (1936), en celebración oficial, el historiador y político Luis Alberto de Herrera: “...me inclino con respeto ante el Partido Blanco y ante el Partido Colorado [...] esas fuerzas, que, a pesar de sus errores, ansían el bien de la nación en cuyo escenario desarrollaran su acción [...] Los partidos han hecho bien en vivir [...] porque ellos han salvado al país, como han podido, pero lo han salvado (Alpini 2015, 24).

<sup>13</sup> Tal como señala, entre otros, de Riz (1986, 9), tanto en lo fáctico como lo formal.

<sup>14</sup> Con la aparición del Frente Amplio como opción electoral en 1971 y tras la dictadura militar, (1973–1985) alcanzó la Intendencia de Montevideo (1990) y la Presidencia de la Nación (2005), con Tabaré Vázquez.

La vocación por un destino propio permanece en las sucesivas etapas históricas.<sup>15</sup> Las corrientes políticas tradicionales en el Uruguay, nacidas como bandos o proto-partidos (Caetano y Rilla 2005, 74), enfrentadas durante décadas tras la independencia –guerra civil, gobiernos paralelos, negociaciones con terceros países para procurar apoyos parciales, etcétera–, nacieron “bicéfalas” –líneas más proclives al enfrentamiento armado y vertientes más institucionalistas– (Caetano y Rilla 2005, 74) oficiando como “colectividades de naturaleza especial que se comportaron como cuasi-naciones, únicas fuentes de la sociedad global más allá de la familia” (Solari 1965, 10).

Aun en ciernes el ser nacional común, contando con una estructura estatal endeble e influida tanto interna como externamente, se mantuvo firme la intención de “no ser” parte integrante de otros Estados-Nación. Esta constante, encuentra un mojón imprescindible en la forja del Uruguay de fines del siglo XIX e inicios del XX: la educación pública.

Una capital con posibilidades de comunicación, que concentra los negocios de la región, demanda educación pública prácticamente desde su fundación. Este objetivo no pudo lograrse sino hasta la consolidación del Uruguay “Estado”, plataforma de la “Nación”.

La experiencia artiguista<sup>16</sup> previó el capítulo educativo,<sup>17</sup> pero no pudo concretarse. Las pocas escuelas estatales con que contaba la jurisdicción hacia 1825 –año de la declaración de independencia o soberanía de la “provincia oriental”–, exponían las limitaciones en la materia. En 1826 se dicta la normativa educativa, sin aplicación.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> “Entre los más de 40 levantamientos contra las autoridades de turno, se destacan por su trascendencia: la Guerra Grande –extendida por más de diez años– y la Cruzada Libertadora –de 1863 a 1865– que ocasionó más de mil muertos entre ambos bandos” (Bralich 2011, 48).

<sup>16</sup> Nos referimos a la etapa de liderazgo de José Gervasio Artigas (Montevideo, 1764-Asunción, 1850), entre 1814 y 1820: sus ideas –fuerza, emancipación de las metrópolis europeas, federalismo en el marco de la integración rioplatense, constitucionalización, liberalismo– se fundaban en un “nuevo ciudadano” cuya base educativo-pública era un elemento esencial.

<sup>17</sup> Desde 1815 las llamadas “Escuela de la Patria” (además de una biblioteca y un instituto de letras en Montevideo), adoleciendo “del mismo defecto de sus anteriores, es decir, se entrega su dirección al clero [cuya] verdadera misión era más religiosa que científica, más sacerdotal que pedagógica, más sagrada que profana” (Araujo 1905, 10).

<sup>18</sup> Entre ellas, la creación de una Escuela Normal (Araujo 1905, 12).

En 1830, año de sanción de la primera Constitución oriental,<sup>19</sup> Montevideo contaba con tres escuelas primarias. En 1829 se fundó una Escuela Mercantil, que subsistirá hasta 1836. En un clima de inestabilidad económica y política, era complejo afianzar procesos educativos estatales (Carreño Rivero 2010, 54).

La enseñanza privada contuvo las expectativas de la burguesía montevideana, que “desde los puestos de gobierno, imponía sus designios en la certeza de que las masas eran tradicionalistas y enemigas del progreso” (Carreño Rivero 2010, 54).

En 1838, surge la primera iniciativa de organización escolar, impulsada por el jurista y docente universitario Joaquín Requena,<sup>20</sup> proyecto de ley que cuenta con más de 120 artículos íntegramente dedicados a la educación primaria, estableciendo pisos mínimos para la creación de escuelas, libertad de enseñanza, oficios, formación cívica, formación previa para la docencia, obligatoriedad, rol de quienes ejercen tutela o patria potestad, etcétera.

El instituto de Instrucción Pública, desde 1847, “marca rumbos ya fijos y bien determinados en la instrucción pública del país [...] imprimiendo [...] caracteres propios [que] mantuvo hasta poco tiempo antes [...] de la gran reforma escolar” (Araujo 1905, 14).

En 1850, desde el gobierno “del Cerrito”, Juan Francisco Giró, Eduardo Acevedo y José María Reyes impulsan un “Proyecto de reglamento para la instrucción primaria”, proponiendo su gratuidad y obligatoriedad, la formación docente, la preparación de textos, un sistema de organización, la evaluación, el acceso a grados académicos, la retribución del personal docente, etc.; que marca “un hito insoslayable [...] y constituye una muy seria muestra de imaginación creadora, elaboración intelectual y asunción de valores, puestos al servicio de la formación perfecta de la sociedad” (Mena y Palomeque 2009, 109-116).

---

<sup>19</sup> Cuyo artículo 11 establece: “La ciudadanía se suspende: Por no saber leer ni escribir, los que entren al ejercicio de la ciudadanía desde el año de mil ochocientos cuarenta en adelante”.

<sup>20</sup> Requena (1808-1901) ejerció funciones judiciales, legislativas y también en el Poder Ejecutivo (Ministro); fue presidente del Consejo de Instrucción Pública (1836-1838), ejerció como vicerrector de la Universidad de la República en dos períodos y por un breve período como rector (1864).



La Universidad de la República –fundada en 1849–<sup>21</sup> desarrolló su actividad con mucha dificultad, con un reducido número de cátedras. Se trata del período inmediatamente posterior a las emancipaciones nacionales, marcado por las luchas independentistas y por la toma del poder, que retrasaron en América los proyectos educativos (Carreño Rivero 2010, 54).

Entre 1854 y 1855, José Palomeque, secretario del Instituto de Instrucción Pública,<sup>22</sup> realizó tras pormenorizada revisión, un informe concluyente: sólo 899 alumnos en 30 establecimientos (Mena y Palomeque 2009, 187).<sup>23</sup> Procurando un aporte “modernista” al proyecto de sociedad,<sup>24</sup> propuso –sin concreción en el corto plazo– medidas: sistematización, financiamiento impositivo y presupuesto específico, educación femenina, obligatoriedad escolar, formación de maestros y organización institucional del sistema. Muchas de sus ideas y propuestas serán retomadas por Varela (Mena y Palomeque 2009, 189).

## 4.2 La reforma “vareliana”

En 1868, José Pedro Varela fundó, junto a los intelectuales de Montevideo Carlos María Ramírez y Elbio Fernández (Caetano y Rilla 2005, 104), la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”, dirigida a promover la reforma escolar en el país, cuestión que campeaba en la órbita cultural oriental. Montevideano, nacido en 1845 de un hogar rioplatense, está vinculado familiarmente a numerosos intelectuales –Florencio y Juan Cruz Varela por parte de su padre; Dámaso Larrañaga y Adolfo Berro, por vía materna– y políticos como Bernardo Berro, a la postre presidente de la República. Ejerció el comercio, en el negocio familiar, la barraca de maderas (Caetano y Rilla 2005, 102) llamada “La Paz” (Míguez 2021, 93). Si bien no realizó estudios universitarios, se interesó vivamente por la cultura, entre 1860 y 1866 extendió mucho sus conocimientos literarios; aprendió el francés, el inglés y el alemán.

---

<sup>21</sup> El senador Larrañaga propone la creación de una Casa de Estudios en 1833. Se organizaron cinco cátedras (1836). En 1838, el presidente Oribe, por decreto, le asigna carácter de Universidad Mayor de la República. Enviará un proyecto de ley de organización, sin tratamiento por la guerra civil (1839 a 1851). La Universidad será fundada, por el presidente Suárez, en 1849.

<sup>22</sup> Se había creado en 1847, cuando se reglamentó la enseñanza primaria por Decreto.

<sup>23</sup> Una población de 129 000 habitantes, en once departamentos.

<sup>24</sup> Desde el siglo XVIII, las iniciativas de escolarización procuraban vertebrar al estado con la organización del control (para su expansión), impactando hacia la mitad del siglo XIX la “cuestión social” de la mano de la revolución industrial frente al desconocimiento de derechos al ciudadano (Roitenburd y Abrate 2015, 223–225).

Empezó a hacerse conocer en literatura (Lasplaces 1928, 24).<sup>25</sup> A los veinte años fundó la “Revista Literaria”,<sup>26</sup> en la que se publicaba poesía y se abordaban materias de actualidad, sociales y educacionales (Bralich 2011, 46); en ella colaboran intelectuales como Juana Manso o Amadeo Jacques, muy comprometidos con su propia visión. Interesado por los autores liberales europeos, entre 1867 y 1869 viajó –combinando los negocios con el interés cultural– a Francia y, posteriormente, a los Estados Unidos, donde se acercó a la obra de Horace Mann,<sup>27</sup> además de conocer a Bartolomé Mitre y Domingo Faustino Sarmiento, con quien volvió a encontrarse en Buenos Aires –exilado durante el gobierno de Lorenzo Batlle– en 1874.

La Sociedad de Amigos para la Educación Popular animó debates y publicó artículos en Montevideo. Concretó una experiencia en la escuela privada modelo “Elbio Fernández” e incorporó la edición de obras pedagógicas y la formación de maestros.

Varela escribió en 1874 *La educación del Pueblo*, donde destacó las ventajas de organizar un sistema educativo público. Inicialmente fue soporte intelectual de la iniciativa, de la Sociedad de Amigos de la Educación, para la construcción de un edificio escolar, pero al resultar más profundo en su propuesta, tuvo una circulación mayor y logró un premio en Chile (Oroño 2016). Se plantea en varios capítulos “cuyos títulos nos remiten al programa ilustrado: ‘La educación destruye los males de la ignorancia’, ‘La educación aumenta la fortuna’, ‘La educación aumenta la felicidad’, ‘La educación disminuye los crímenes y los vicios’ y ‘La educación aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones’. Cada uno de estos títulos se transforma en una proposición demostrable, ya que argumenta sus aseveraciones con experiencias extranjeras –algunas veces haciendo uso de datos estadísticos– que avalan la necesidad de la educación para orientar a los pueblos hacia la felicidad” (Carreño Rivero 2010, 57).<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Donde ya exponía su anticlericalismo y convicción en el valor de la educación para modernizar al Estado (Ardao 1971 y Oroño 2016).

<sup>26</sup> En este tiempo, cambió a su nombre de bautismo, Pedro José Varela Berro, por el que se le conoce públicamente (Manacorda 1948, 25 y 45-46). También firmaba como “Cuasimodo” (Lasplaces 1928, 24).

<sup>27</sup> Horace Mann y su esposa Mary trabajaron con Sarmiento; también la artista, periodista y pedagoga Juana Manso (1819-1875).

<sup>28</sup> El término presenta en Varela el valor que le adjudicará la Ilustración, equiparado al actual concepto de ‘bienestar’ (Carreño Rivero 2010, 57). Varela propone erradicar la ignorancia, calificando al trabajador y preparando al ciudadano para la vida democrática: “El sufragio universal supone la conciencia universal y la conciencia universal supone y exige la educación universal” (Varela 1910, 55 y Bralich 2011, 54).

En 1876 publica *Legislación Escolar*,<sup>29</sup> en el momento en que llegó al gobierno provisorio del coronel Latorre –transición política reformista y modernizadora– (Caetano y Rilla 2005, 104), de la mano del ministro José María Montero.



Fotografía de José Pedro Varela (1845-1879). Fuente: *Wikipedia*.

En la obra desarrolla un estudio que anticipa el pragmatismo en Uruguay<sup>30</sup> que incluye aspectos sociales, políticos y económicos fundando los objetivos de la educación popular pública, cuyo norte es la inserción e integración social del individuo y su preparación en el mundo del trabajo: “convertir en elementos de trabajo, de prosperidad y de fuerza, la masa de nuestra población, que se encuentra en un deplorable estado de ignorancia y concurre apenas a la producción material del país,

---

<sup>29</sup> Se desarrolla primero un estudio de raigambre sociológica –incluye aspectos sociales, políticos y económicos– en el que funda los objetivos de la educación popular pública, cuyo norte es la inserción e integración social del individuo y su preparación en el mundo del trabajo: “convertir en elementos de trabajo, de prosperidad y de fuerza, la masa de nuestra población, que se encuentra en un deplorable estado de ignorancia y concurre apenas a la producción material del país, sin concurrir en lo más mínimo a la creación del poder intelectual de la nación” (Varela 1964, 169-170) (Carreño Rivero 2010, 62-63).

<sup>30</sup> Se considera a Varela “contemporáneo al pragmatismo americano [que] estaba racionalizando el imaginario de una sociedad nueva, a través de sus más preclaros y conocidos exponentes: Ch. S. Peirce, W. James y J. Dewey” (Tani y Rossal 2000, 14).

sin concurrir en lo más mínimo a la creación del poder intelectual de la nación” (Varela 1964, 169-170; Carreño Rivero 2010, 62-63). Detalla posteriormente la organización del sistema propuesto, que imagina descentralizado en distritos; dota de autonomía a las escuelas, justificado en sus lecturas de la experiencia norteamericana, que había sido exitosa, aunque sin considerar la realidad de la campaña uruguaya, muy poco desarrollada para interpretar esa organización (Bralich 2011, 58-59).

Latorre le encomienda la dirección de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económica Administrativa de Montevideo que, aunque departamental, asumió funciones nacionales, con aproximadamente 50 escuelas a cargo, comenzando con sus reformas (preparación de docentes, enseñanza mixta, etcétera), no sin resistencias.

Propuso una profunda reforma educativa<sup>31</sup> –a partir de un proyecto de ley– de inspiración liberal y secular, avanzando sobre contenidos, gratuidad, obligatoriedad, igualdad, ensanche de la base pública de escuelas, enseñanza en idioma español,<sup>32</sup> participación de los padres en la organización del sistema, educación como base de la República, etcétera.<sup>33</sup>

El proyecto fue estudiado por una comisión integrada por personalidades de diferentes visiones, con la que trabajó Montero, y se aprobó en 1877 –como decreto-ley–, con cambios respecto a su redacción original –menos ambiciosa en algunos puntos–,<sup>34</sup> aunque respaldando la visión de constituir una Dirección General de Instrucción Pública que comande el sistema (Allende 2003, 234). Varela fue designado Inspector General y sentó las bases de una completa organización.

---

<sup>31</sup> Refiere a organización, contenidos, bases de formación general –nociones de historia y geografía– iniciación en las artes, la educación física y las “lecciones sobre objetos” (Bralich 2011, 54-55).

<sup>32</sup> La norma dice “idioma nacional” y se considera mojón en la identidad cultural del Uruguay (Oroño 2016)

<sup>33</sup> En la obra de Varela se advierte un razonamiento cardinal: la educación, así como la seguridad o la justicia, son de utilidad pública y su financiamiento debe incorporarse a los presupuestos estatales. La obligatoriedad sólo es compatible con “un mal entendido liberalismo y un desconocimiento de los derechos del menor y de las conveniencias de la sociedad” (Varela 1910, 64; Carreño Rivero 2010, 59). La igualdad apunta a “no reconocer más diferencias que la que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno” (Varela 1910, 64; Carreño Rivero 2010, 59).

<sup>34</sup> Entre ellos la integración de la Comisión de Instrucción, la autonomía para los distritos escolares, etc. Se mantuvo por decisión de Latorre el catecismo en la escuela primaria y no se avanzó con la descentralización.

La reforma fue cuestionada,<sup>35</sup> pero “tuvo sus defensores en los sectores liberales del país. Estos contrarrestaron la postura de los sectores conservadores y permitieron su lento afianzamiento” (Carreño Rivero 2010, 63). Varela, actuó con energía, requiriendo de Latorre cuando se planteaban obstáculos (Bralich 2011, 65); impulsó, con resistencia de sectores conservadores y católicos, la inclusión femenina en el mundo educativo –escuelas mixtas, educación integral de la mujer, fomento en la labor docente, otorgamiento de derechos políticos–; la sistematización de la educación rural (Weinberg 1981, 147) –aunque con críticas de quienes exigieron pragmatismo y enfoques pedagógicos afines a necesidades y hábitos rurales– (Allende 2003, 248-249);<sup>36</sup> y generó actos de impacto para sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia del proceso escolar, como premiaciones en el Teatro Solís o desfiles por el centro de Montevideo (Bralich 2011, 66).

Al fallecer Varela (1879) continuó la labor su hermano Jacobo.<sup>37</sup> Entre 1877-1880, la matrícula pública creció de 17 500 a 24 700 alumnos, y la privada de 6 600 a 15 000 estudiantes.<sup>38</sup>

Se crearon Institutos Normales, en 1888 para varones y en 1891-1892 para mujeres; se realizan en esos años y en 1894 conferencias pedagógicas en Montevideo; en 1892 se establecieron los jardines de infantes.

Desde 1877, en Uruguay, “el maestro y la escuela desarrollaron el rol que antes había cumplido el cura y la iglesia” (Barrán 1990, 89). A partir de allí, el país estableció gradualmente un eficaz sistema, público, gratuito,<sup>39</sup> con enseñanza religiosa opcional, complementado por la educación técnica, secundaria y una paulatina

---

<sup>35</sup> Achacándosele por sus contemporáneos al utilitarismo en desmedro del humanismo –crítica retomada por José Enrique Rodó hacia el 1900–, idealismo frente a la necesidad de pragmatismo, enciclopedismo extranjerizante que afectaba la formación de una conciencia local secularismo que se catalogaba como anticlericalismo (Allende 2003, 240).

<sup>36</sup> Se enfrentó durante el proceso en el ámbito rural a “desafíos como episodios bélicos, enfermedades infecto-contagiosas, desinterés de padres, dificultades en la implementación de la obligatoriedad, sequías, necesidad de mano de obra en zonas agrícolas en períodos de siembra y cosecha” (Martínez Rodríguez 2023, 27).

<sup>37</sup> Lo avala el peso público del apellido Varela en materia educativa. Profundizó la reforma, permaneciendo una década en la función (Míguez 2021, 91); profesionalizó el sistema (congreso de inspectores, sistematización de las estadísticas, etc.); creó el Internato Normal de Señoritas para la formación de maestras, creó escuelas rurales, fundó un Museo y Biblioteca Pedagógica, entre otras actividades (Bralich 2011, 67).

<sup>38</sup> En 1885 funcionaban 354 escuelas públicas que educaban a 30 302 alumnos y 429 escuelas privadas con una matrícula de 20 289.

<sup>39</sup> Expresó Varela mediante un circular, en 1877: “Las escuelas públicas no son una institución de caridad; se proponen educar, no a los pobres, sino a los niños todos, cualquiera que sea la posición y la fortuna de sus padres” (Monestier 1992, 368; Carreño Rivero 2010, 59).

modernización de la educación superior –con nuevas Facultades de Medicina, en 1875; y Matemáticas, en 1885–.

La educación primaria<sup>40</sup> contribuía al proyecto civilizador de movilidad. En 1879, se incorporó la enseñanza técnica (Escuela de Artes y Oficios),<sup>41</sup> y sumó, posteriormente, la educación en la campaña rural.

### 4.3 Inicios del siglo xx. El “batllismo”<sup>42</sup>

En su primer período de gobierno (1903-1907), luego de los levantamientos revolucionarios –blancos– de Rivera (1903) y Masoller (1904), José Batlle y Ordóñez introdujo reformas sociales y políticas, incluyendo un importante capítulo educativo, recuperando y profundizando el rol estatal.

En materia de enseñanza primaria no se modificó la estructura (y quizá por eso la historiografía no habla de “reforma” como en el proceso impulsado por Varela), pero “[...] se marcó en tres sentidos el concepto que de ella había de tener el gobernante: en la educación de los adultos para combatir eficazmente el analfabetismo; en estimular su acción a la infancia con la creación acentuada de escuelas y aumento de las ayudantías, y en la edificación escolar acción regular y continuada de obras. El objetivo final era el mejoramiento global de la clase obrera” (Grompone 1956; Lagrotta 2014).

En 1903 se crean Cursos de Adultos y la reforma avanzó con la gratuidad y el acceso en la educación secundaria que constituye una genuina preocupación, al no estar suficientemente desarrollada (Lagrotta 2013) –con importantes resultados–.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Se ha criticado que “el centro de gravedad del sistema se mantuvo en la educación primaria –equivocadamente asimilada (...) a popular–, y por otro lado se concebía la secundaria sólo como paso a la universidad, y ésta para formar la clase dirigente y los profesionales que el desarrollo requería” (Weinberg 1972; Weinberg 1981, 145).

<sup>41</sup> Si bien estaba planteada en la visión de Sarmiento –para formar mano de obra (Roitenburd y Abratte 2015, 227) y Varela–, esta implementación uruguaya se orienta decididamente a insertar en el medio sociolaboral a niños y jóvenes en conflicto utilizando el concepto de “escuela-taller”, incluso reglamentariamente, a la usanza europea y norteamericana (Da Silveira 2023, 182).

<sup>42</sup> Por “batllismo” se entiende, dentro del Partido Colorado, a la corriente que adhirió a las posiciones de José Pablo Torcuato Batlle y Ordóñez (Montevideo, 1856-1929) y como el acervo doctrinario del período de influencia de Batlle, caracterizado por la democratización, los derechos sociales, la reforma que instauró el primer gobierno colegiado en la ROU (1919-1933).

<sup>43</sup> La educación secundaria evolucionó de un perfil únicamente preparatorio para la universidad, a una formación integral –ciclo de cuatro años–y luego especializada –dos años– (Oddone y Paris de Oddone, 1967).

En 1906 impulsó la educación física en el ámbito escolar.<sup>44</sup> En 1909 se suprimió la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Desde ese año se incorporó la Educación Especial (Instituto Nacional de Sordomudos). En 1912, se crearon el Liceo para mujeres <sup>45</sup> y las Escuelas al Aire Libre.



Fotografía de José Batlle y Ordóñez (1856-1929). Fuente: *Wikipedia*.

En cuanto a la Universidad con la aprobación de la “Ley Orgánica” (1908) que establece representación de los tres estamentos, se procuró mayor integración con las clases medias o bajas y acciones culturales o de compromiso social que poseen un pionero sentido “extensionista”, anticipando el ideario de la Reforma Universitaria de Córdoba.

---

<sup>44</sup> Envía a la Asamblea General un proyecto para la creación de Juegos Atléticos Anuales, inspirado en los beneficios del deporte para la salud, la voluntad, el ánimo popular (Doglioti 2013). En 1911 se creará la Comisión Nacional de Educación Física.

<sup>45</sup> El batllismo no promovía la separación de educandos por sexo, pero la escasa matriculación de mujeres motivó a Batlle, según Palomeque (Míguez 2021, 60) a promover con éxito aulas de exclusiva integración femenina. En palabras de Delio Machado y Alpini, refiriendo a Barrán y Nahum (1979). “El novecientos que vio nacer la cuestión “obrera” presencié, también, el cambio de rol femenino. La mujer se incorporó al mercado laboral como trabajadora y a la esfera cultural como estudiante” (Palomeque 2012, 306).

Se reformó la educación en artes y oficios, impulsando –con mirada industrialista– la educación orientada al mundo fabril.<sup>46</sup> En 1911 se puso en marcha un programa de estaciones agronómicas –considerando experiencias danesas y norteamericanas–, así como los Institutos de Pesca, Geología y Perforaciones, y Química Industrial. En 1917, los programas rurales incorporaron la enseñanza de la agronomía.

Aún cuestionadas con fundamentos, tanto por sectores internos del Partido Colorado como por el Partido Nacional, las reformas educativas brindan su fruto: una comunidad preparada para la vida en relación y que ha adquirido un sentido nacional.<sup>47</sup> Entre 1903 y 1915, las escuelas pasaron de 614 a 1 000, y la matrícula de 54 355 a 97 393.

El ideario batllista inspiró un estado autónomo ante grupos de presión (Ansaldi y Giordano 2012, 154) y edificó “una sociedad organizada con las premisas intelectuales y culturales de la conciliación nacional” (de Riz 1986, 11). Entre 1900 y 1943 (desde el primer batllismo<sup>48</sup> hasta el inicio de la segunda etapa batllista<sup>49</sup>), la matrícula escolar llegó a 245 000 alumnos, mientras la población sólo se duplicó (Marrero y Cafferatta 2008, 192). Creció la educación secundaria.<sup>50</sup> Suprimida la enseñanza religiosa, los principios laicistas se absorbieron como núcleo irreductible

---

<sup>46</sup> El Poder Ejecutivo reforma la Escuela de Artes y Oficios –sale de la disciplina represiva– y se plantea la necesidad de orientar la formación del obrero fuera de las fábricas (formación técnica). Se habilitan escuelas primarias y secundarias. Con la gestión (desde 1915) de Pedro Figari como Director de la Escuela de Artes y Oficios, se impulsa la enseñanza de arte y ciencias, sin distinción social en cuanto a los alumnos, con la expectativa de dignificar al trabajo y contribuir a la identidad nacional (Heuguerot 2008, 448). Se dictan cursos especiales para obreros con flexibilidad en días y horarios.

<sup>47</sup> En ese período la sociedad oriental completó su modelo configurativo: “Las nuevas generaciones del 900 y del Centenario (...) fueron en estos aspectos herederas directas de las ideas y faenas de hombres como Francisco Bauzá, Juan Zorrilla de San Martín, Juan Manuel Blanes, Eduardo Acevedo Díaz o José P. Varela, entre otros, a cuyo legado pudieron agregar desde una perspectiva nacionalista la consolidación de un imaginario social que estuviera en condiciones de “anclar” efectivamente varios referentes culturales e institucionales de los uruguayos” (Caetano 2010, 162).

<sup>48</sup> Además de Batlle, fueron presidentes Claudio Williman (1907-1911), Feliciano Viera (1915-1919) y Baltasar Brum (1919-1923). Los presidentes que compartieron el “poder bicéfalo” con el Colegiado fueron: José Serrato (1923-1927) y Juan Campisteguy (1927-1931). Gabriel Terra (colorado) acuerda con el batllismo para acceder a la Presidencia en 1931, pero luego de un golpe de estado en 1933 (apoyado por Luis A. de Herrera y Pedro Manini Ríos), disuelve el “Colegiado”.

<sup>49</sup> Se considera la “transición” del presidente Amézcaga, luego de la reforma constitucional de 1942 (1943-1946) y el de Beretta (fallecido a poco de asumir) y Batlle Berres (1947-1951).

<sup>50</sup> La matrícula secundaria en 1903, era de 376 alumnos. Desde 1915 fue gratuita (4051 alumnos). En 1933, había 12 768 alumnos, equiparándose el impacto de la creación de Liceos a la reforma vareliana (Grompone 1956; Lagrotta 2014).



–gratuidad, obligatoriedad, igualdad de oportunidades, libertad de expresión– (Marrero y Cafferatta 2008, 193).

## Conclusiones

El Uruguay transitó un complejo siglo XIX: de refugio español, pasó por el intento confederal de Artigas, la crisis con Buenos Aires, la dominación lusitana, los enfrentamientos argentino-brasileños hasta la creación del estado soberano arbitrado por el Imperio Británico; y el inestable andar posterior, afectado por las relaciones limítrofes y determinado por los vínculos comerciales y políticos con el Reino Unido y otras potencias.

Como Estado e intentando la empresa nacional, la preocupación por la educación fue nítida; se presentaron diversos proyectos con auspicio gubernamental, sometidos a vaivenes políticos. Se apuntaló hacia la segunda mitad de la década de 1870, durante el gobierno militar de Latorre –de transición y de algún modo refundacional (Caetano y Rilla 2005, 100)–, con el trabajo de José Pedro Varela. A partir de sus intereses liberales, inspirado por Sarmiento,<sup>51</sup> conformó una elaboración aplicada a su tiempo y espacio;<sup>52</sup> de un programa para el Uruguay –como el sanjuanino para Chile y Argentina–, siendo su primer ejecutor. Un proyecto<sup>53</sup> y un plan que fundan una política de Estado.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Señala Varela en su primer conferencia en la Universidad de la República (1868), tras señalar otras influencias: “en las obras y palabras de Don Domingo Sarmiento, argentino por nacimiento y por lengua, norte-americano por las ideas y la educación, he adquirido mi entusiasmo por la causa de la educación popular y el fondo general de las ideas que me propongo desarrollar” (Lasplacas 1928, 34). Ambos procuran un ordenamiento social superador del atraso económico y cultural (sobre todo rural) desde la educación y la participación (Weinberg 1981, 147).

<sup>52</sup> Realiza una lectura sociológica que combina influencias: el liberalismo francés, la evolución de los EE.UU., el apego a un razonamiento de orden cientificista, definiendo un proyecto de masas educadas como presupuesto para el progreso de las prácticas sociales, la modernización productiva, la renovación dirigencial, etc. (Weinberg 1981, 146).

<sup>53</sup> Sus escritos conservan vigencia; constituyen “la expresión más coherente de una reflexión honda sobre el significado de la educación dentro de un determinado 'modelo de desarrollo', que él plantea con toda lucidez luego de la severa crítica realizada al existente” (Weinberg 1981, 144).

<sup>54</sup> Se sostiene la inversión pública aumentando los planteles docentes y el número de escuelas; “la educación primaria pública se transformó en una rama laboral altamente feminizada tempranamente, y los centros públicos conformaron el eje central del enrolamiento educativo de la época” (Martínez Rodríguez 2023, 26).

Tras resolver el último conflicto político interno de carácter armado en 1904, el presidente colorado Batlle imprime un rumbo propio al Uruguay.<sup>55</sup> Es un líder moderno, con arraigo partidario y conocimiento popular. La escala del país –poco más de un millón de habitantes según el censo de 1908 que no alcanzan a duplicarse en 1930–, el mayoritario consenso entre sus diversas expresiones políticas por mantenerse bajo una democracia constitucional, y el equilibrio económico financiero –aunque afectado en la Primera Guerra Mundial–, le permite concretar avances sociales e institucionales desde un Estado activo. En tal contexto, la universalización de la educación primaria y el impulso de la secundaria fueron sus “grandes triunfos” (Filgueira y Filgueira 1994; Zeballos 2015).

El sistema político, desde Batlle, incorporó las ventajas de la coexistencia tolerante o no rupturista. En un bipartidismo de corte “aparente”, su visión educativa, si bien resistida por el “riverismo” en su partido y por el “herrerismo” en la oposición, aportó a una “sociedad hiperintegrada” (Caetano 2010, 162), ensanchándose la base escolar primaria y –especialmente– secundaria, ampliándose los horizontes de la educación superior.<sup>56</sup>

La acción de Batlle comparte, con la desplegada por Varela, que la estructuración de un sistema público educativo afianza al Estado y construye la Nación. Consideró, como antes Varela, la incorporación del inmigrante, la educación femenina, la iniciación artística, la educación física, y la formación para el trabajo. Incorpora de manera decidida a la educación secundaria y cambios en la Universidad. Asumió el liderazgo político de una sociedad que se nutría con una novedosa clase media más formada y aspiracional que, beneficiada por la escolarización masiva, pudo ser parte activa de esta evolución, en la capital y en el interior del país. Los sectores sociales más postergados, se beneficiaron por el mismo proceso.

---

<sup>55</sup> Nos referimos a la “integración del ‘adentro’” (Caetano 2010, 161) –afirmación de la nación– mediante un esfuerzo articulador que innova “de acuerdo con las prioridades de la integración nacional, de institucionalización y de identificación entre sociedad y Estado a través del proceso político democrático” (Rama 1998), concretó un “modelo endointegrador de base uniformizante” (Caetano 2010, 162).

<sup>56</sup> Se señala sobre Sarmiento o Varela y le cabe a Batlle una aspiración a concretar transformaciones educativas confiando en extrauniversitarios (ellos mismos lo eran y descreían de la Universidad heredada de la colonia, formadora de la mayoría de la élite dirigente), convencidos de ampliar los horizontes de la sociedad a partir de su democratización (Weinberg 1981, 148).

Por un lado, José Pedro Varela (1845-1879) fue un ideólogo determinante –considerado por muchos autores “el primer sociólogo uruguayo”–<sup>57</sup> y breve ejecutor como funcionario ante su temprana muerte, aunque su aporte inauguró una larga etapa –amén de quienes gobernaron el período y la participación de otros técnicos que sirvieron a esas administraciones– en el marco de la legislación y los planes que inspiró. Por el otro, José Batlle (1856-1929) fue un estadista que influyó en un largo período, de los más notables políticos orientales del siglo xx y a la inversa, su mención en la reforma lograda es más relevante que la de sus técnicos o funcionarios en la cartera, además de la carrera que éstos pudieren haber desarrollado posteriormente.<sup>58</sup>

No parece, a simple vista, una comparación equitativa dados los perfiles personales, pero lo que el trabajo procura es rescatar dos etapas que a la postre terminan complementándose dentro de un proceso de largo aliento, modernista y liberal, dejando ambas su impronta en la afirmación del Uruguay como Estado Nación. —

## Referencias

- Allende, Alfredo. 2003. *Lorenzo Latorre, el estadista: la construcción del estado uruguayo (1876-1880)*. Montevideo: El Galeón.
- Alpini, Alfredo. 2015. *La derecha política en Uruguay en la era del fascismo 1930-1940*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York: Verso.
- Ansaldi, Waldo y Verónica Giordano. 2012. *La construcción del orden, 2 tomos*. Buenos Aires: Ariel.
- Araujo, Orestes. 1905. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: Imprenta Dornaleche y Reyes.
- Ardao, Arturo. 1971. *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República.
- Barrán, José Pedro y Benjamín Nahum. 1979. *El Uruguay del novecientos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, José Pedro. 1990. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Tomo II. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

---

<sup>57</sup> A partir de los trabajos de Carlos Rama (desde 1957) pues “es necesario examinar sus textos comprendiendo su producción en un contexto en el que se definen aspectos fundamentales de la identidad cultural uruguaya [planteándose] dos actitudes culturales diferentes: el espiritualismo y el positivismo” (Tani y Rossal 2000, 14).

<sup>58</sup> En el primer gobierno de Batlle y Ordóñez, la función educativa se encontraba bajo la cartera de Fomento (siendo ministros José Serrato –luego Presidente del Colegiado y canciller en tiempos del “segundo batllismo”, con Amézaga– y Juan Alberto Capurro). En su segunda presidencia, la cartera pasó a denominarse de Instrucción Pública, a cargo de Juan Blengio Roca y posteriormente de Baltasar Brum (quien luego fuera ministro de Interior y canciller de la administración Viera y presidente en la etapa colegiada).

- Batthyány, Karina y Mariana Cabrera (coordinadoras). 2011. *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bralich, Jorge. 2011. "José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya." *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13, no. 17 (julio-diciembre): 43-70. <https://doi.org/10.19053/01227238.1612>
- Caetano, Gerardo y José Rilla. 2005. *Historia contemporánea del Uruguay de la colonia al Siglo XXI*. Montevideo: CLAEH-Fin de Siglo.
- Caetano, Gerardo. 2010. "Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista." *Revista Iberoamericana* 10, no. 39: 161-175. <https://doi.org/10.18441/ibam.10.2010.39.161-175>
- Caetano, Gerardo. 2021. "El primer herrerismo. Liberalismo conservador, realismo internacional y ruralismo (1873-1925)." *Prismas. Revista de historia intelectual* 25, no. 1: 49-70. <https://doi.org/10.48160/18520499prismas25.1206>
- Carreño Rivero, Miryam. 2010. "El pensamiento pedagógico de José Pedro Varela y su decisiva influencia en la construcción del sistema educativo uruguayo." *Bordón. Revista de Pedagogía* 62, no. 2: 53-66. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29180/15572>
- Da Silveira, A. Nicolás. 2023. "La educación industrial en la Escuela de Artes y Oficios (Uruguay, 1878-1887). Intersecciones entre prácticas y discursos." *Revista de Estudios Interdisciplinarios* 5, no. 5: 172-192. <https://doi.org/10.56579/rei.v5i5.739>
- De Ferrari, Francisco. 1962. *Los ideales del Batllismo*. Montevideo: Agrupación de intelectuales y universitarios colorados batllistas.
- De Riz, Liliana. 1986. "Política y partidos: Ejercicio de análisis comparado: Argentina, Chile, Brasil y Uruguay." *Desarrollo Económico* 25, no. 100 (enero-marzo): 659-682. <https://doi.org/10.2307/3466849>
- De Sousa Santos, Boaventura. 1994. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Traducido por Consuelo Bernal y Mauricio García Villegas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Unidades, Universidad de los Andes.
- Demarchi, Martha, Hugo Rodríguez et al. 1987. *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya: El testimonio de los protagonistas*. Montevideo: Revista para la educación del pueblo.
- Doglioti, Paola. 2013. "Educación del cuerpo y educación física en la creación de la CNEF en el Uruguay." *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. 9 al 13 de septiembre de 2013. La Plata: FAHCE-UNLP. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3271/ev.3271.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3271/ev.3271.pdf)
- Espeche, Ximena. 2013. "Entre el campo y la ciudad: paradojas del Uruguay latinoamericano". Intelectuales uruguayos, relatos y análisis de viajes por América Latina a mediados del siglo xx." En *Heterodoxia y fronteras en América Latina*. Andrés Kozel, Horacio Crespo y Héctor Palma compiladores, 183-202. Buenos Aires: Teseo.
- Espeche, Ximena. 2016. *La paradoja uruguaya. Intelectuales, latinoamericanismo y nación a mediados de siglo xx*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Filgueira, Carlos y Fernando Filgueira. 1994. *El largo adiós al país modelo: Políticas sociales y pobreza en el Uruguay*. Montevideo: Arca, Peithos.
- Grimson, Alejandro. 2004. *La experiencia argentina y sus fantasmas. La cultura en las crisis latinoamericanas, 177-193*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grimson, Alejandro. 2011. *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grompone, Alejandro. 1956. "La obra educacional de Batlle" en *Batlle: su obra y su vida*. Montevideo: Fundación Universitaria.
- Haedo, Eduardo. 1969. *Herrera. Caudillo Oriental*. Montevideo: Arca.
- Halperin, Tulio. 2011. *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Herrera, Luis. 1961. *La formación histórica rioplatense*. Buenos Aires: Ediciones Coyoacán.
- Heuguerot, Cristina. 2008. "La utopía educativa de Pedro Figari en Uruguay: un enfoque psicossociológico." En *xv Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores*

- en *Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/35.pdf>
- Lagrotta, Miguel. 2012. "Ideología de Batlle. Comentario muy breve del libro de Antonio Grompone." En *Artículos, notas y análisis de temas históricos*. (blog), 11 de agosto, 2012. <http://profelagrotta.blogspot.com/2012/08/ideologia-de-batlle-comentario-muy.html>
- Lagrotta, Miguel. 2013. "El batllismo y la educación secundaria: vigencia del problema por Antonio Grompone y Luis Delio." En *Artículos, notas y análisis de temas históricos*. (blog), 29 de septiembre, 2013. <http://profelagrotta.blogspot.com/2013/09/el-batllismo-y-la-educacion-secundaria.html>
- Lagrotta, Miguel. 2014. "La Educación durante las presidencias de Batlle y Ordóñez: lo radical de lo simple." *Artículos, notas y análisis de temas históricos*. (blog), 10 de enero 2014. <https://profelagrotta.blogspot.com/2014/01/la-educacion-durante-las-presidencias.html#:~:text=En%20realidad%20no%20se%20toc%C3%B3,escuelas%20y%20aumento%20de%20las>
- Lascurain Fernández, Mauricio y Luis Villafuerte Valdés. 2016. "Primera globalización económica y las raíces de la inequidad social en México." *Ensayos de economía* 26, no. 48 (enero-junio): 67-90.
- Lasplaces, Alberto. 1928. *Vida admirable de José Pedro Varela*. Montevideo: Peña hnos.
- Lissidini, Alicia. 1998. "Una mirada crítica a la democracia directa: el origen y las prácticas de los plebiscitos en Uruguay." *Perfiles latinoamericanos* no. 12 (junio): 169-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11501207>
- Manacorda, Telmo. 1948. *José Pedro Varela*. Montevideo: Imprenta Uruguaya.
- Marrero, Adriana y Graciela Cafferatta. 2008. "Educación, Estado y Política en Uruguay: Del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía)." *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (septiembre): 187-206. <https://doi.org/10.35362/rie480696>
- Martínez Rodríguez, Camilo. 2023. "Escuelas, maestras y territorios. Capacidades estatales y capital humano en Uruguay, 1877-1910." *Investigaciones de Historia Económica* 19, no. 1: 17-30. <https://doi.org/10.33231/j.ihe.2022.12.001>
- Martínez, Alessandra y Myriam Southwell. 2011. "Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820 - 2000)." En *Reformas educativas en Brasil y Argentina: ensayos de historia comparada de la educación*. Diana Vidal y Adrián Ascolani (coord.) Buenos Aires: Biblos.
- Mena Segarra, Enrique, Agapo Luis Palomeque y Luis María Delio Machado. 2009. *Historia de la Educación en el Uruguay*. Tomo II. 1830-1886. Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- Miguez, Rodolfo, Juan Ignacio Gil, Martín Goñil, Noelia Catapano y Leticia Pérez (coord.). 2021. *Agapo Luis Palomeque. Así de simple*. Montevideo: ANEP.
- Monestier, Jaime. 1992. *El combate laico. Bajorrelieve de la Reforma Vareliana*. Montevideo: Ediciones El Galeón.
- Monreal, Susana. 2016. "Libertad de enseñanza en Uruguay. Cuestionamientos y debates (1868-1888)." *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, no. 5: 127-150. <https://ojs.ehu.es/index.php/Ariadna/article/view/16076/Monreal>
- Naum, Benjamín. 1993. *Manual de la historia uruguaya: 1830-1903*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Oddone, Juan Antonio y Blanca Paris de Oddone. 1967. *Historia de la Universidad de Montevideo*. Montevideo: Universidad de Montevideo.
- Oroño, Mariana. 2016. "La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX." *Páginas de Educación* 9, no. 1: 137-167. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1.1182>
- Ortega, José Emilio. 2020. "De la discordia a la reconciliación: Argentina, Uruguay y el peronismo (1943-1973). Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.
- Palomeque, Agapo Luis. 2012. *Historia de la Educación en el Uruguay. Tomo III. 1886-1930*. Montevideo: Ediciones de la Plaza.

- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder y clasificación social." *Journal of World-System Research* 6, no. 2 (verano/otoño): 342-386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Rama, Germán. 1998. "La reforma educativa en Uruguay". *Presentación ante el Indes-BID*. Montevideo: ANEP.
- Roitenburd, Silvia y Juan Abratte. 2015. *Historia, política y reforma educativa. Aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosaldo, Renato. 2000. *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Abya-Yala.
- Segato, Rita. 2002. "Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global." *RUNA: Archivo Para Las Ciencias Del Hombre* 23, no.1: 239-275.
- Skocpol, Theda. 1984. *Los estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. México: Fondo de cultura económica.
- Solari, Aldo. 1965. *El tercerismo en Uruguay*. Montevideo: Alfa.
- Solari, Aldo. 1967. *El desarrollo social del Uruguay en la postguerra*. Montevideo: Alfa.
- Tabares Ochoa, Catalina María. 2014-2015. "Los aportes de Theda Skocpol a la sociología histórica y al método comparado." *Revista Trabajo Social* no. 20 y 21: 193-203.
- Tani, Rubén y Marcelo Rossal. 2000. "Varela y Rodó. Dos actitudes culturales complementarias del imaginario uruguayo." *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*: 13-24.
- Varela, José Pedro. 1910. *La educación del pueblo, Tomo I*. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Varela, José Pedro. 1964. *Obras pedagógicas: La legislación escolar, Tomo I*. Montevideo: Ministerio de instrucción pública y previsión social.
- Weinberg, Gregorio. 1972 "Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales." *Revista de la Universidad de México* 6, 7 (febrero): 19-24.
- Weinberg, Gregorio. 1981. *Modelos Educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Buenos Aires: UNICEP - Editorial Universitaria.
- Zanatta, Loris. 2012. *Historia de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zeballos, Camila. 2015. "La extensión del sufragio en el Uruguay de 1915: una coyuntura pactada." *Revista Uruguaya de Ciencia* 24, no. 1 (julio): 133-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297345654006>

## Entrevistas realizadas por el autor

Lacalle Herrera, Luis. 2019. Comunicación personal. Montevideo.