

Historia de la «nueva educación» secundaria en Uruguay (1936-1963)

Revistas, docentes y reformas

Antonio Romano (coordinador)

Pía Batista • Eloísa Bordoli • Freddy Cuello
Lucas D'Avenia • Soledad Pascual • Esteban Siri

Antonio Romano (coordinador)

Pía Batista • Eloísa Bordoli • Freddy Cuello
Lucas D'Avenia • Soledad Pascual • Esteban Siri

HISTORIA DE LA «NUEVA EDUCACIÓN»
SECUNDARIA EN URUGUAY
(1936-1963)
Revistas, docentes y reformas

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Carlos Carmona, Carlos Demasi, Mónica Lladó, Alejandra López, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2017.

© Los autores, 2017

© Universidad de la República, 2019

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>
<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/>

ISBN: 978-9974-0-1665-1

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Roberto Markarian</i>	5
INTRODUCCIÓN.....	7

Las revistas y los debates pedagógicos (1936-1947)

CAPÍTULO 1. «NUEVA EDUCACIÓN» Y ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL URUGUAY (1939-1963), <i>Antonio Romano</i>	15
CAPÍTULO 2. REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL URUGUAY DE LA DÉCADA DE 1930: LA REVISTA <i>ENSAYOS</i> Y LA AGRUPACIÓN UNIVERSIDAD, <i>Pía Batista</i>	37
CAPÍTULO 3. REVISTA <i>ANALES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA</i> : LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO RELATO, <i>Freddy Cuello</i>	51
CAPÍTULO 4. <i>EDUCACIÓN Y CULTURA</i> : LA ESCUELA NUEVA EN LA REARTICULACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN URUGUAY (1939-1947), <i>Pía Batista</i>	61

El lugar de enunciación del profesorado (1948-1963)

CAPÍTULO 5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DÉCADA DE 1950: LAS PUBLICACIONES DE LA ASOCIACIÓN DE ASPIRANTES Y PROFESORES AGREGADOS (ADAYPA) Y DEL CENTRO DE ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS (CEIPA), <i>Esteban Javier y Siri Díaz</i>	79
CAPÍTULO 6. LA CONSTRUCCIÓN DE LA VOZ DEL PROFESORADO. LAS «ASAMBLEAS DE PROFESORES» DEL CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN URUGUAY (1949-1963), <i>Lucas D'Avenia</i>	93

La reforma de la enseñanza secundaria en 1963

CAPÍTULO 7. ESCOLANOVISMO Y REFORMA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, <i>Soledad Pascual</i>	123
CAPÍTULO 8. DE LA «CULTURA INTEGRAL» A LA CULTURA COMO INTEGRACIÓN. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN URUGUAY 1937, 1941 Y 1963, <i>Eloísa Bordoli</i>	139

Anexo

CAPÍTULO 9. RECONSTRUCCIÓN DEL DEBATE EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE LOS 60 EN EL URUGUAY, <i>Antonio Romano</i>	165
FUENTES.....	175
BIBLIOGRAFÍA.....	179

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente, a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario:

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

Introducción

Los artículos reunidos en este libro son fruto del trabajo de investigación realizado en el marco del proyecto: «La irrupción del desarrollismo en las propuestas de reforma educativa en el Uruguay entre 1961 y 1967. Análisis comparativo entre el plan piloto de Enseñanza Secundaria y las propuestas de la Comisión Coordinadora de Entes de Enseñanza y la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE)», financiado por CSIC para el período 2015-2016. El proyecto fue llevado a cabo por un equipo del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que involucró a docentes, estudiantes de posgrado y estudiantes de grado.

La hipótesis de interpretación que organizó la búsqueda inicial fue que el período estudiado puede considerarse como un momento fecundo y contradictorio, en el que podía identificarse la emergencia de una nueva perspectiva: el desarrollismo. Esta nueva visión sobre los problemas educativos sería la que podría explicar gran parte de las transformaciones que se produjeron en el campo de la educación. La relevancia otorgada al desarrollismo era constatable porque dos nuevas instituciones habían sido creadas bajo su influjo: la CIDE y la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza en el marco del Ministerio de Instrucción y Previsión Social. Ubicados en el contexto de la época consideramos que existían altas probabilidades de que las propuestas que habían surgido de estas comisiones hubieran impactado en el proceso que catalizó la reforma del plan piloto de Enseñanza Secundaria de 1963.

Para rastrear estas influencias el equipo de investigación se dividió en el análisis comparativo de los planes de estudios de Enseñanza Secundaria, documentos producidos por las Asambleas de Profesores, el archivo privado del Prof. Arturo Rodríguez Zorrilla, entrevistas a actores del período, documentos oficiales relativos al plan piloto de 1963, el Informe de la CIDE y el trabajo de la Comisión Coordinadora de Entes de Enseñanza.

Los primeros resultados del acercamiento a las fuentes permitieron constatar que si bien era posible identificar la influencia del discurso desarrollista en la fundamentación de algunas de las medidas de política educativa adoptadas, no existían indicios claros de que el factor que desencadenó la reforma educativa que comienza en 1961 y que se concreta en una experiencia piloto en 15 liceos, tuviera algo que ver con propuestas de la Comisión Coordinadora de los Entes de la Enseñanza o con la CIDE. Esto nos llevó a cambiar la estrategia de investigación explorando nuevas vías de abordaje. Fue en ese momento que decidimos complementar el análisis de las piezas de investigación clásica como los documentos curriculares, con las revistas pedagógicas. Este camino abrió una nueva perspectiva en el proceso de investigación que nos condujo a rastrear

las publicaciones docentes desde el comienzo de la separación del Consejo de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República.¹

Eso permitió encontrarnos con algunos hallazgos importantes. En primer lugar, al recorrer la historia de los debates sobre la enseñanza secundaria, la discusión sobre la necesidad de una reforma estuvo presente desde el proceso de su separación de la Universidad de Montevideo y los primeros años de funcionamiento del nuevo ente autónomo. La necesidad de la reforma de Enseñanza Secundaria apareció ligada a preocupación por la definición de un lugar en el sistema educativo destinado a la creación, preservación y transmisión de la cultura. Esto tiene que ver con algunas características que la Universidad ha tenido en su historia, que tiende a identificar el desarrollo de la cultura con las políticas educativas. Salvo contadas excepciones, la Universidad fue el espacio receptor de las nuevas ideas y donde se produjeron los debates intelectuales más fecundos en el país. Esto explica por qué la Universidad se convertiría tempranamente en objeto de investigación para historiadores de la relevancia como Blanca Paris, Juan Oddone y Arturo Ardao.

En segundo lugar, los ámbitos en los que se produjeron las discusiones pedagógicas fueron las revistas educativas. Los momentos políticos de mayores enfrentamientos entre grupos que se disputaban la conducción de la enseñanza secundaria fueron momentos en que aparecieron proyectos editoriales que expresaban la posición de los actores. Las páginas de las revistas *Ensayos*, *Anales de Enseñanza Secundaria*, *Educación y Cultura*, la revista de ADAYPA y la revista del CEIPA, contienen artículos en los cuales es posible rastrear la confrontación entre diferentes perspectivas. Pero además, porque las revistas, como proyectos editoriales, representaron empresas colectivas, en la medida en que fueron creadas por grupos de docentes para manifestar un punto de vista específico en una coyuntura particular. En el período estudiado, las elecciones de representantes docentes al Consejo de Enseñanza Secundaria se constituyeron en momentos privilegiados para su aparición.

Es posible recorrer así, la historia de la enseñanza secundaria a partir de las diferentes revistas que se editaron. Además de reflejar formas de socialización intelectual, estas maneras de agrupamiento establecieron distintas maneras de concebir

1 La Enseñanza Secundaria pública en Uruguay estuvo a cargo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República hasta 1935. La Sección era dirigida por un Consejo Directivo al igual que las demás Facultades. Mediante la Ley 9523, aprobada como resultado de un acuerdo entre herreristas (sector del Partido Nacional) y terristas (sector del Partido Colorado) el 9 de diciembre de 1935, se creó un ente autónomo dirigido por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. El nuevo consejo estaría integrado mediante tres procedimientos: la mitad de los miembros eran elegidos por los docentes de Secundaria mediante elecciones y la otra mitad en representación de los consejos directivos de las demás instituciones del sistema público: la Universidad, la Universidad del Trabajo y Enseñanza Primaria y Normal. Una vez constituido el Consejo, este elegía un director general, único cargo remunerado, que presidiría el Consejo y dirigiría el ente. El director general era finalmente designado por el Poder Ejecutivo con venia del Senado.

el debate pedagógico, reflejado tanto en las posiciones políticas que asumieron los integrantes de los consejos editoriales, como también por las maneras de seleccionar quienes escribían en sus páginas. A través de las disputas es posible identificar formas diferentes de legitimación del campo pedagógico y las diferentes autoridades reconocidas como legítimas para enunciar el discurso pedagógico. En algunos casos la apelación es a la figura del intelectual como productor cultural (*Revista Ensayos*); en otros se recurre a las autoridades técnicas —inspectores, directores, consejeros— como las voces autorizadas para emitir opinión (*Revista Anales de Enseñanza Secundaria*); también se recurrió a la voz de los «educadores» (*Revista Educación y Cultura*); o a la posición de los docentes organizados en torno a un reclamo específico o representando una nueva institucionalidad del profesorado (*Revista de ADAYTA y CEIPA*). Estos diferentes proyectos editoriales también buscaron ofrecer un lugar de enunciación específico para el discurso pedagógico que define una identidad o «posición docente» que va a ser objeto de preocupación durante las casi tres décadas de intentos reformistas.

En tercer lugar, encontramos una forma particular de configuración de la voz autorizada para expresar un punto de vista legítimo en el campo de la educación. En el período estudiado, la aparición de las revistas fue acompañada de un proceso de construcción de un espacio de legitimación de la opinión del profesorado, como autoridad técnica de los asuntos pedagógicos.

En cuarto lugar, a lo largo de las tres décadas estudiadas es posible identificar que las principales oposiciones en el campo pueden estructurarse a partir de dos ejes. El primero, relativo a la interpretación de la idea de *autonomía*. Esta idea inicialmente fue considerada como un asunto político. Se identificaba a la autonomía como defensa de la cultura frente a la intromisión del poder político durante el terrismo, discurso que se confrontaba con el de la Asociación de Profesores de Secundaria que se impondría frente al primero. En el sector triunfante, la autonomía se interpretaba como la necesidad de separación de Secundaria de la Universidad. Progresivamente el discurso sobre la autonomía pasa a concebirse como la defensa del saber técnico de los docentes, como defensa del saber pedagógico y como especificidad del gobierno de la enseñanza. El segundo eje está vinculado con la confrontación entre la tradición universitaria y la aparición de una nueva manera de pensar la enseñanza secundaria: el escolanovismo. Este nuevo discurso surge también ligado a las discusiones por la reforma de la enseñanza secundaria en la década de 1930 y progresivamente va a ir ganando terreno.

Consideramos que este es el principal hallazgo de la investigación. La forma en que el relato sobre la reforma de la enseñanza secundaria se fue imbricando con el discurso escolanovista desde la constitución de Secundaria como ente autónomo, hasta la realización de la reforma integral de la enseñanza secundaria en 1963. Durante estas casi tres décadas, las transformaciones que se produjeron en el subsistema obedecieron principalmente a la influencia que las ideas escolanovistas fueron ganando progresivamente, aunque este proceso no esté exento de contradicciones, avances y retrocesos.

La retórica reformista del período estudiado —nutrida por promotores y críticos— no siempre logró la concreción de los grandes cambios que se propuso. La reforma del plan de estudios de 1937, inspirada por un escolanovismo de sesgo conservador, se vio truncada y desarticulada por falta de apoyo de los docentes en el marco de un proceso de distanciamiento del régimen terrista. Posteriormente el plan de 1937 fue sustituido por el plan de estudios de 1941. Este tendió a recuperar el protagonismo de actores que, aunque influidos por la nueva educación, recuperaron parte de la influencia de la tradición universitaria como un efecto pendular de contrapeso. Las propuestas sobre el estatuto docente y la creación del Instituto de Profesores (IPA) no llegaron a concretarse hasta 1949. Pero esas discusiones contribuyeron a operar cambios en el orden de lo que era posible pensar y discutir: sobre la posición docente de educación media como portador de un saber pedagógico diferenciado, sobre las representaciones sobre el sentido de la enseñanza secundaria, sobre el rol de los liceos como instituciones culturales, sobre la democratización de la enseñanza, entre otras. Las modulaciones con que se introdujo el escolanovismo, permiten explicar la particularidad de la traducción que ofreció para la construcción de la nueva institucionalidad de enseñanza secundaria.

Versiones anteriores de los artículos que se presentan fueron publicados en su mayoría en diferentes revistas sobre política educativa e historia de la educación de la región. Esto significa que tienen su propia estructura y en algunos casos retoman discusiones que se solapan, pero que en la mayoría de los casos ofrecen nuevas perspectivas sobre los mismos tópicos. El lector puede leerlos en forma independiente o como capítulos de libro. Ofrecemos una forma de organización para su lectura, pero otras lógicas podrían también haber sido posibles de utilizar para presentarlos.

El libro se divide en tres partes. Se abre con un trabajo de síntesis que aborda el proceso de discusión sobre la reforma educativa desde su separación de la universidad. Se recorren diferentes hitos en los debates, poniendo el acento en las elecciones de consejeros para integrar el órgano de gobierno de la Enseñanza Secundaria. En el período que separa el momento fundacional del plan 63, es posible identificar la estrategia que desarrollan algunos actores clave para introducir los métodos de la nueva educación en enseñanza secundaria.

En el primer capítulo se recogen los debates que se desarrollaron en las revistas después de la creación del nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria. Los artículos de Pía Batista y Freddy Cuello remiten a diferentes momentos de esas dos décadas, abordados desde el trabajo con las revistas pedagógicas. Estos autores permiten reconstruir el escenario fundacional de la enseñanza secundaria en el contexto de una dictadura que tiende a polarizar fuertemente el debate pedagógico como un expresión de los posicionamientos políticos. Por un lado, la agrupación Universidad que va a convocar a los universitarios enfrentados al régimen, quienes desde la revista *Ensayos* van a sostener la necesidad de restituir a la enseñanza secundaria a la Universidad. En la vereda opuesta se encuentra

el director del nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria recientemente creado, encargado del proceso de construcción de una nueva institucionalidad. En ese marco edita *Anales de Enseñanza Secundaria* donde publica, junto con los inspectores, las piezas que definen al nuevo Consejo influidas por las ideas de la educación nueva, pero con una impronta conservadora. Estas dos matrices de pensamiento pedagógico, el escolanovismo conservador y la pedagogía universitaria, explican la deriva de las definiciones institucionales durante la historia de Enseñanza Secundaria.

Batista en su segundo trabajo recorre una de las revistas de más larga duración, *Educación y Cultura*, publicada por dos inspectores de Secundaria que, adscribiendo a los principios de la nueva educación, pretendieron tomar distancia de la época precedente fundando una nueva cultura profesional. La adopción de estos presupuestos permitió definir una nueva posición tanto docente como profesional, al mismo tiempo que permitieron pensar la respuesta a una enseñanza secundaria masificada a través de mecanismos de orientación que ubicaran a los individuos en función de sus «capacidades».

La segunda parte del libro describe las diferentes formas en que los docentes construyeron espacios de agrupación como lugares de enunciación de la voz de los docentes. Las revistas adquieren un nuevo sentido en este contexto en el que se gestó una nueva cultura profesional. Este proceso, que va desde la fundación de la АДАУРА, pasando por el Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores Artigas, es recorrido por el texto de Siri. Las revistas de estos agrupamientos pasan a transformarse en cajas de resonancia de sus reivindicaciones de profesionalización. El artículo de D’Avenia da cuenta de la forma en que los docentes desarrollan estrategias para expresar su posición desde el marco institucional. Si las elecciones docentes fueron un primer paso hacia la representación del cuerpo docente en el gobierno de la institución, la constitución de las Asambleas de Profesores profundizan esta presencia como un actor corporativo con capacidad de producción pedagógica. En ese marco las Asambleas de Profesores se convertirán en el ámbito de producción intelectual en el que se procesó la reforma del plan piloto de 1963.

La tercera parte del libro está centrada en el análisis del proceso de reforma que se abre con la convocatoria a la V Asamblea de Profesores, que finalmente tendrá como resultado la actualización del plan 1941 y la definición del plan piloto que se implementará en 14 liceos a partir de 1963. El artículo de Soledad Pascual recorre las discusiones que se dieron en el contexto de las Asambleas de Profesores, analizando la influencia predominante del discurso sobre la nueva educación. El artículo de Eloísa Bordoli realiza un análisis comparativo entre los tres planes de estudio que recorren este período para analizar la especificidad del plan piloto. La comparación le permite a la autora encontrar una serie de desplazamientos sobre la forma de comprender la enseñanza secundaria, el valor de la cultura y el lugar que ocupan los sujetos en la educación.

Para finalizar se incluye un anexo respecto a las transformaciones de la identidad de los docentes de Enseñanza Secundaria. En ese marco se analizan los ámbitos y los debates que fueron marcando el desplazamiento de la figura del docente como el técnico en cuestiones de enseñanza hacia la figura del cientista social. Esto último es objeto de un trabajo de Antonio Romano sobre un debate producido sobre el final del período abarcado en el libro.

Los enfoques de los artículos dialogan con perspectivas actuales de la historia de la educación, que abrevan en la historia intelectual, la historia conceptual, la historia de la prensa pedagógica, el análisis curricular y la nueva historiografía sobre los años 60. Esta particular combinación de enfoques vuelven la mirada al rol de las personas en la construcción de las instituciones y dejan en evidencia que la definición de grupos de actores es mucho más compleja de lo que se desprende de la bibliografía disponible hasta la actualidad. También reflejan un proceso de institucionalización de la enseñanza secundaria bastante peculiar, donde al calor de una interpretación particular de la autonomía, se le dio vida a una forma de organización del profesorado que lo convirtió en un actor colectivo. Tal como se plantea en los artículos que abordan esta cuestión, las Asambleas de Profesores se convirtieron en una forma de circulación de las ideas que no se asocia a una organización académica ni a una gremial, en la cual la «voz del profesorado» pudo legitimarse en tanto «integrantes de un cuerpo especializado en los asuntos de enseñanza».

En este contexto es posible identificar dos significantes vacíos que van a estructurar los debates en torno a la enseñanza secundaria durante décadas: «reforma» y «educación integral». El primero fue un término con capacidad de movilizar a los actores en torno a un proceso de transformación institucional que tuvo diferentes matices en el período estudiado: de «la reforma institucional» como condición de la reforma pedagógica que se tradujo en el plan 1937, hacia «la reforma integral de la enseñanza secundaria» donde el plan de estudios se convirtió en un aspecto de un cambio que pretendía transformar la cultura pedagógica de la institución. «Educación integral» es el segundo término que va a acompañar también estos debates, otorgando diferentes significados a lo largo del tiempo, como se señala en el análisis comparativo de planes. Las reformas impulsadas pretendieron ofrecer un contenido específico a este término que no habría sido realizado por las reformas anteriores.

Los artículos que se plantean el abordaje desde la historia de la prensa de los docentes puede contribuir a ver la enseñanza secundaria no solo como un reflejo de las políticas gubernamentales, sino también —en forma complementaria— como una realidad con su propia historia. Se buscó rastrear en la prensa representaciones y prácticas que, producidas en el marco de una historia política que las atraviesa, tienen en cambio su propia temporalidad y forman parte de procesos que difícilmente se inauguren o concluyan con el cambio de gobierno. Dialogan con las perspectivas recientes que toman a la prensa educativa no solo como fuente sino como objetos que pueden ser investigados en sí mismos.

LAS REVISTAS
Y LOS DEBATES PEDAGÓGICOS
(1936-1947)

«Nueva educación» y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963)¹

ANTONIO ROMANO

En este capítulo proponemos analizar la relación entre el movimiento de nueva educación y enseñanza secundaria durante un poco más de dos décadas. Se trata de un período en el que se puede identificar la voluntad de algunos actores vinculados a la enseñanza secundaria, de que se produzca un acercamiento con los nuevos métodos de enseñanza. El punto de partida es 1939, puesto que ese año comienza a publicarse una revista que va tener como bandera la reforma de la enseñanza secundaria en concordancia con las nuevas tendencias de la pedagogía. El trabajo se cierra con la implementación del plan piloto de 1963 de Enseñanza Secundaria, en el que se puede rastrear la influencia de las ideas y propuestas que se habían discutido en las décadas anteriores.

Una nueva institucionalidad para Enseñanza Secundaria

La adopción de la nueva educación en enseñanza secundaria reviste algunas particularidades en el caso uruguayo. Algunos aspectos son comunes al despliegue del escolanovismo en otros países de la región, como por ejemplo, la influencia predominante de las ideas renovadoras provenientes de educación primaria, el carácter tardío de la incorporación de las ideas en enseñanza secundaria, la apuesta a la modificación de prácticas docentes más que a las reformas de planes, entre otros; pero existen otras características de su articulación con enseñanza secundaria que se derivan de la dinámica particular que adquirió este subsistema en el Uruguay. En particular, la forma de gobierno del Consejo de Enseñanza Secundaria sancionada en la Ley 9523 que establecía que para renovar su integración debían realizarse elecciones entre los profesores.

Las primeras elecciones se realizaron en 1936, recién aprobada la ley que consagró la separación de la enseñanza secundaria de la Universidad. Se presentaron a la contienda electoral tres agrupaciones de profesores: «Autonomía y Reforma», «Universidad» y «Enseñanza Secundaria». Resultó triunfadora la lista «Autonomía y Reforma» que proponía como director general al Prof. Eduardo

1 Una versión anterior fue publicada en la revista *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n.º 2, pp. 468-491, maio-ago. 2016. Disponible en: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/36090/19081>>.

de Salterain y Herrera. Tal como se postulaba en su programa de acción, se reformó el plan de estudios (1937) y se impulsó un conjunto de medidas tendientes a la institucionalización de Secundaria como una entidad no universitaria. Dentro de las decisiones que tomó el nuevo Consejo, estuvo la edición de la Revista de *Anales de Enseñanza Secundaria*, que se publicó entre 1936 y 1940. Durante el mismo período la agrupación Universidad contendiente con el oficialismo, decide la publicar otra Revista de *Ensayos*, dirigida por el Dr. Eugenio Petit Muñoz su candidato. Esta publicación fue concebida como un espacio de crítica pedagógica y política, a través de la cual la agrupación iría desarrollando su programa en la sección de educación.²

En 1940 se realizó una nueva elección que terminó con la designación de un nuevo director general representante de la agrupación Enseñanza: el arquitecto Armando Acosta y Lara. En ese contexto también se propuso una nueva reforma del plan de estudios, resultando aprobada una propuesta conocida como «Plan 1941».

Tomando como referencia los dos primeros períodos de actuación de los Consejos, pareciera instalarse una lógica de que frente a cada nueva elección correspondía la discusión y aprobación de un nuevo plan de estudios, donde la reforma se identificaba con el cambio del plan de estudios. En este contexto podemos ver cómo las elecciones se convirtieron en un escenario de disputa político-pedagógica. Y junto con las elecciones aparecen los medios a través de los cuales se van a ir debatiendo, fundamentando y legitimando las decisiones políticas que se van a adoptar: las revistas. En la primera etapa del Consejo de Enseñanza Secundaria que actúa entre 1936 y 1940, el contrapunto se va a establecer entre *Ensayos*³ y *Anales*.⁴

En 1939, en el contexto de las elecciones a un nuevo Consejo surge una nueva revista: *Educación y Cultura*. Nuevamente resulta significativa la aparición de una nueva publicación en el marco del proceso electoral; no obstante, esta revista parece plantearse otros objetivos. En los próximos apartados intentaremos analizar el lugar particular que asume esta publicación, ya que a través de esta es posible dar cuenta de las estrategias que se planteó la «nueva educación» para adquirir una mayor influencia en la modificación de las prácticas de los profesores de enseñanza secundaria.

2 Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de los trabajos son de crítica cultural (Arizcorreta, 2008; Batista, 2015).

3 Ver artículo de Batista en este mismo libro.

4 Ver artículo de Cuello en este mismo libro.

La revista *Educación y Cultura*: la construcción de una nueva cultura profesional

La revista *Educación y Cultura* se publicó entre 1939 y 1947 en forma bimensual, alcanzando los 38 números.⁵ Esta revista tiene algunas particularidades que la diferencian de las anteriores publicaciones. Sus responsables fueron dos inspectores de Enseñanza Secundaria con una amplia trayectoria docente,⁶ que publicaron una revista que se financiaba a través de suscripciones —aunque estaba respaldada por una importante empresa editorial, Monteverde y Cía.⁷ No se trató de la publicación de una agrupación ni tampoco de una revista institucional; y el equipo habría sido armado por los directores responsables quienes manifestaron haber congregado «a distinguidos elementos de nuestra intelectualidad pedagógica» (año I, n.º 1, 1939, p. 2).

Estas características, en cuanto a la forma de organización, responden a una intencionalidad que va a ser explícitamente mencionada en la declaración de «propósitos» que abre la revista:

Atravesamos un momento de evolución en los distintos planos pedagógicos. La inquietud de quienes se preocupan por las cuestiones y los problemas docentes, carece en el momento actual, de una tribuna apropiada, que sea imparcial, pero no indiferente (año I, n.º 1, setiembre-octubre 1939, p. 1).

La revista se define entonces como una «tribuna» para discutir los «problemas docentes»; pero desde un lugar que sea considerado «imparcial», como una forma de distanciarse tanto de las revistas que tomaban posición política como *Ensayos* o como expresión de los intereses de un instituto como *Anales*.

Un año más tarde, reflexionando sobre «Nuestro primer año», se seguía sosteniendo que esta revista era concebida «para debatir», «en un plano superior y libre de pasiones, todos los problemas relacionados con la cultura nacional».⁸ Para los redactores que publicaron el editorial bajo el título: «Los problemas de nuestra enseñanza secundaria», los *problemas de secundaria* son los *problemas de la cultura nacional*.

Una característica más se va a sumar a esta publicación: la fuerte presencia de autores que pertenecían a la tradición normalista; es decir, de maestros, directores o inspectores de primaria. De 44 autores nacionales que escriben en la revista, restando los que escriben con seudónimo (2), al menos 15 son maestros de formación; es decir, que representan un 35 % de los autores nacionales. Y

5 A partir del número 27 la revista comienza a tener una periodicidad cuatrimestral, publicándose dos números juntos, salvo el n.º 36.

6 Se trata de los inspectores de E. Secundaria Mario Bouyat [...] y José Pereira Rodríguez (1893-1965).

7 Se trata de una importante editorial de libros de texto escolares y liceales.

8 Esta es una cita que aparece en el año II, n.º 1, que corresponde al primer editorial de «Educación y Cultura»

de los 100 artículos publicados por autores nacionales, 41 fueron escritos por representantes de la tradición normalista, es decir, el 41 % de los artículos.

Esto refleja, de otra forma, lo que los responsables se propusieron: crear una «cultura profesional» de los docentes:

Entre los elementos ocasionales de la cultura profesional, el periódico desempeña siempre un papel importante. Todas las profesiones liberales tienen hoy en nuestro país sus publicaciones y resultaría en cierto modo decepcionante que, en el dominio de la enseñanza, fuera de las revistas oficiales, no pudiera tener vida y prosperar, por falta de ambiente entre el personal docente, una revista pedagógica (año II, n.º 1).

Para los editores de la revista esta constituyó un espacio no institucional para el desarrollo de la cultura profesional de los docentes, que convocaba tanto a maestros como profesores.⁹ Este tipo de publicación pedagógica es casi única en la historia de la educación nacional. Y esta característica particular es la que va a permitir explicar cómo fue posible que la educación nueva comenzara a tener una presencia en enseñanza secundaria, puesto que fueron los maestros quienes ya habían sido ganados por las ideas de la escuela nueva (Castro, 2007) los que van a desarrollar una estrategia de expansión que se puede ir siguiendo en la evolución de la revista.

La revista contaba con 6 secciones: 1.º «Pedagogía General»; 2.º «Normas pedagógicas»,¹⁰ 3.º «Auxiliares de la enseñanza»,¹¹ 4.º «Revista de Revistas», 5.º «Bibliografía», 6.º «Informaciones pedagógicas». El carácter «imparcial» se refleja en la forma en que se distribuyeron las diferentes partes de la revista, puesto que se abría con la sección Pedagogía General, «en la que colaboraran preferentemente destacadas firmas nacionales sobre los aspectos fundamentales de la pedagogía» (año 1, n.º 1, 1939: 2); esto permitiría a cualquier actor del sistema educativo participar como autor o lector, independientemente de su inscripción institucional. Sin embargo, la convergencia que se va a propiciar es entre maestros y profesores de enseñanza secundaria. El objetivo de los directores pareciera estar definido por la construcción de una cultura pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria luego de su separación de la Universidad.

9 Y se aclara también qué significa una revista pedagógica planteando lo que no es: «EDUCACIÓN Y CULTURA' no es ni puede ser como otras revistas de enseñanza, un instrumento de trabajo para la preparación de una clase y, conviene destacarlo, profesores y maestros difícilmente han de encontrar en nuestra revista la documentación necesaria para el desarrollo de su tarea diaria o una ampliación de los conocimientos referentes a las asignaturas que enseñan. 'EDUCACIÓN Y CULTURA' no aspira a servir de complemento de los textos de clases ni a llenar la misma finalidad que los libros de consulta» (año II, n.º 1).

10 En esta sección «serán expuestas metodología y didáctica sobre enseñanzas particularizadas».

11 En esta sección se darán «a conocer las novedades que, en el terreno de la pedagogía práctica sean expuestas en congresos, libros y revistas, etc.».

La nueva educación en Educación y Cultura

A pesar de las prevenciones relativas a la «imparcialidad» de la publicación, esta no se referiría a la posición respecto de los nuevos métodos. Esto se vuelve explícito a partir del segundo número de la revista, donde comenzaron a aparecer un conjunto de notas relativas a la «nueva educación». El primer artículo que abrió la serie es un trabajo de Sabas Olaizola, el exdirector de la Escuela experimental de las Piedras, titulado: «Tres escuelas experimentales de Hispano-América».¹²

Según el autor, el artículo versa sobre las «tres escuelas experimentales que me ha correspondido fundar en Sud América»¹³ y se justifica la relevancia de su difusión

Dado el hecho que en la parte sur de las Américas, no han sido numerosas las instituciones educativas de esta índole, las tres escuelas experimentales nombradas, que han funcionado dentro de un período de quince años, representan sin duda por su extensión, al primer examen, un considerable rendimiento de experiencia pedagógica latinoamericana (año 1, n.º 2, 1939, p. 51).

El autor a través del artículo se ubicaba como uno de los promotores de la experimentación pedagógica a nivel continental. Pero además ofrecía datos históricos poco conocidos, como por ejemplo, que el origen de la Escuela experimental de Las Piedras habría estado en «la agitación provocada por los maestros progresistas» (año 1, n.º 2, 1939, p. 51) organizados en torno al Comité pro-Escuela Activa.¹⁴

El otro aspecto importante a destacar es el concepto de «experimental» identificado como sinónimo de «escuela nueva» e inspirado en el método de Decroly.¹⁵

A partir del número 4 de la revista, en la misma sección, comienzan a aparecer una serie de artículos bajo el título de «La Nueva Educación. Las modernas técnicas de enseñanza» y se va a extender durante los números 5, 6, 7, 9 y 10. Se justificaba su inclusión con un acápito en el que los editores planteaban:

La escuela activa, en los últimos años, ha ido ganando terreno en muchos países y a pesar de la oposición que encuentra en algunos centros oficiales goza hoy de un marcado favor entre numerosos educadores de la juventud. Nos

12 Este artículo constituye una ponencia para un Congreso de Educación que iba a celebrarse en Río de Janeiro, y está dedicado al Dr. Lourenço Filho.

13 Estás serían: la Escuela Experimental de Las Piedras en 1925; la Escuela Experimental José Artigas en Caracas, en enero de 1938; y la Escuela Experimental Venezuela, el 5 de febrero de 1939 en la misma capital de Venezuela. De acuerdo a estos datos el autor del artículo en la fecha de su publicación estaría en Venezuela.

14 Más allá de la evaluación respecto a la atribución de responsabilidad a dicho Comité, lo que importa considerar es cómo los defensores del escolanovismo generaban agrupamientos para lograr tener un mayor impacto en la difusión de sus ideas.

15 «Experimental, es para nosotros escuela nueva, con carácter plástico de evolución espontánea con que el Dr. Decroly concebía a la escuela en general al poner la escuela experimental al tipo de escuela modelo» (año 1, n.º 2, 1939: 56).

proponemos, en la serie de artículos que iniciamos, hacer para nuestros lectores una exposición sintética de sus fines y métodos (año I, n.º 4, 1940, p. 113).

En los siguientes números —11 y 12— el subtítulo desapareció, aunque en un espacio similar tuvo lugar un artículo de Adolfo Ferrière publicado en dos partes: «Lo que debemos saber de la nueva educación». En ese último número, apareció también un nuevo artículo de Sabas Olaizola bajo el título de «Las repúblicas escolares en la Escuela experimental Venezuela», donde describía la experiencia de «autogobierno escolar» en dicha institución.

La presencia de Sabas Olaizola en la revista constituye un importante punto de conexión con el movimiento de la «nueva educación». De hecho, el maestro podría ser considerado como uno de los principales exponentes del pensamiento pedagógico decroliano de ese momento¹⁶ y había logrado generar un respaldo político importante de sectores batllistas del Partido Colorado como el expresidente de la República Dr. Baltasar Brum y el exministro de Instrucción Pública Dr. Santín Carlos Rossi.¹⁷

Luego de los artículos de Ferrière, con quien Sabas Olaizola trabó relación cuando realizó su viaje de estudios a Ginebra,¹⁸ en los dos números siguientes —13 y 14—, se publicaría un artículo¹⁹ de otro maestro identificado con el movimiento de la nueva educación,²⁰ investigador y científico de renombre: Clemente Estable.²¹ Este maestro desarrolló un plan de orientación «cientificista» (Bralich, 1987; 1996) que comenzó a aplicarse en las escuelas a

16 Existe un texto de Sabas Olaizola que puede considerarse como uno de los primeros textos uruguayos sobre la «nueva educación» que es *La pedagogía decroliana. Informe elevado al Ministerio de Instrucción Pública* publicado en 1928 y que resultó del viaje de estudios realizado a Bélgica y Suiza por el autor. Debemos mencionar, sin embargo, que sobre este asunto hay un texto anterior de Manuel Bérnardez, *Informe sobre el método Decroly y su aplicación oficial en Bruselas* de 1926, Impr. Artística de Dornaleche Hermanos.

17 El Dr. Santín Rossi también fue director general de Enseñanza Primaria y Normal entre el 16 de diciembre de 1931 al 31 de marzo de 1933, cuando se produce el golpe de Estado.

18 En el informe que presentó de su visita menciona que habiendo agotado su misión en Bruselas se dirigió a Ginebra. Allí dice: «Mantuve varias conferencias con Mr. Ad. Ferrière» (Sabas, 1928, p. 9).

19 Se publicaron solo dos partes; aunque hacia el final de la segunda parte finalizó con un «continuará», no encontramos la continuación.

20 Bralich identifica este movimiento con la aplicación del método decroliano en las escuelas experimentales y la aplicación del «Plan Estable» (Bralich, 1987; 1996).

21 La trayectoria particular de Clemente Estable merece ser mencionada porque retrata los avatares del desarrollo de la ciencia en el Uruguay, la cual estuvo vinculada a su comienzo con la enseñanza primaria y secundaria más que con la Universidad. «En 1922 obtuvo la beca para perfeccionar sus conocimientos junto al premio Nobel Santiago Ramón y Cajal y permaneció allí durante tres años en los que avanzó en la investigación y realizó numerosas publicaciones» [...] En 1927 comienza a funcionar el Laboratorio de Ciencias Biológicas, dentro del Consejo de Primaria. Este laboratorio, bajo la dirección de un maestro, será el origen de la investigación biológica sistemática en nuestro país; hecho que de por sí es muy singular para la región y el mundo» (Proyecto de ley por el que se designa al Centro Regional de Profesores del Sur-Sede Atlántida, con el nombre de 'Clemente Estable', en: <<http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/pdfs/repartidos/senado/S2009051040-00.pdf>>).

partir de 1931. En el ensayo «Psicología de la vocación pedagógica», Estable se propuso analizar las características específicas que definían a la actividad de quien se va a dedicar a la docencia.

En el número 14 se publica un artículo de Elvira Vaz Ferreira sobre «La enseñanza de la historia en Francia», que había surgido de su visita a dicho país realizada en 1941. Se trataba de un resumen del informe de viaje presentado en 1941,²² donde aparecían mencionadas las «Clases de Orientación»²³ consideradas como las «más interesante» «aplicación de las modernas corrientes pedagógicas» (año III, n.º 14, 1943, p. 146). En ese mismo número en la Sección de Revista de Revistas aparecieron dos reseñas: «La nueva educación ante la democracia»²⁴ y «El fin de una época».²⁵ Estas dos reseñas resultan interesantes porque ubicaban a la nueva educación como parte de un proyecto político de reconstrucción de una civilización que estaba siendo arrasada por la guerra, mostrando dos polos en los que se fluctúa: por un lado, el compromiso de la nueva educación con el régimen democrático de gobierno y, por otro lado, los riesgos que entrañaba una educación que había dejado de comprometerse con la afirmación de ciertos valores en nombre de la libertad del niño.

También aparecería en la sección de «Informaciones pedagógicas» bajo el título «Dióse por terminado ensayo pedagógico», la resolución del Consejo de Enseñanza Primaria Normal por el cual se clausuró la experiencia desarrollada

22 El informe fue publicado con el título: *La enseñanza de la historia en Francia. Vida intelectual francesa durante la guerra*, Montevideo: Impresora Uruguaya, 1945.

23 En el artículo se definen a las clases de orientación como «una clase de ejercicio que permite apreciar el entusiasmo por el trabajo, medir el interés y discernir sus aptitudes y vocación» (Vaz Ferreira, E., 1943, p. 146). En estas clases: «No se trata ni de establecer investigaciones de psicología experimental ni siquiera de llevar una clasificación de los espíritus correspondientes a las tres opciones previstas», aclara una circular del 7 de junio de 1937. Se trata, más simplemente de observar niños, anotando sus reacciones frente a los ejercicios propuestos y aplicando sugerencias útiles. [...] Su propósito es pues doble: determinar y experimentar aptitudes sin dejar de hacer obra de enseñanza, puesto que una enseñanza positiva de acuerdo con un programa es indispensable para la armonía continuada de los estudios a la vez que evita el sentimiento de ser sujetos en manos de sus profesores» (Vaz Ferreira, E., 1943, p. 147).

24 En esta reseña se cita el discurso del Rector de la Universidad de la Habana, Roberto Méndez Peñate, durante la apertura del Curso de Verano, quien plantea que: «La causa de la nueva educación está directamente vinculada al destino del régimen democrático» (año III, n.º 14, 1942, p. 152).

25 En esta reseña del Anuario Educativo del Instituto de Educación de Teacher's College de la Universidad de Columbia, se cita al director de la publicación, Dr. I. L. Kandel, quien sostendría que a pesar de que en los últimos 20 años, se han realizado grandes progresos en todos los niveles del sistema educativo, «el período que llega a su fin se ha distinguido por cierta forma de lo que el autor denomina "nihilismo educacional", nihilismo que, interesado exclusivamente en el crecimiento del niño y basado en una falsa teoría de la libertad, rechazó todo valor convencional y todo lo que se aproximara a adoctrinación» (año III, n.º 14, 1942, p. 154).

en la Escuela experimental de Malvín.²⁶ De algún modo, esta resolución cerró una etapa relacionada al movimiento de nueva educación en el Uruguay.

La acción de la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación

Una segunda etapa de la nueva educación en el Uruguay se inauguró con la creación de la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE) en setiembre 1942. Esta etapa se abre con la vuelta del viaje que realiza Sabas Olaizola como representantes ante la VIII Conferencia Internacional de Educación en Michigan,²⁷ organizada por la Progressive Education Association en julio de 1941. A su regreso Olaizola estaba decidido a formar una filial de la Progressive Education Association en Montevideo.

Entre las «funciones» que se proponía cumplir «como programa mínimo» se encuentran:

- I. Función de responsabilidad en el Uruguay del movimiento pedagógico y contemporáneo de la Nueva Educación.
- II. Función de centralización coordinadora, desde sus propios puntos de vista, del pensamiento pedagógico nacional.
- III. Función de tutela y defensa de toda experiencia pedagógica seria, y de estímulo y cooperación en nuestro medio.
- IV. Función estructuradora de la reforma educacional del país a fin de alcanzar la aplicación de los principios esenciales que orientan esta sociedad.
- V. Función de difusión y coordinación de los valores pedagógicos de América, y de cooperación con la labor iniciada por la Progressive Education Association (año III, n.º 15, noviembre-diciembre 1942, p. 188).

La SANE instalaría una nueva agenda para la política educativa: propuesta de una «reforma integral de la educación», «fraternidad de los educadores de las distintas enseñanzas», oposición entre el abordaje desde la doctrina pedagógica vs. el análisis de los «problemas nacionales de la educación», necesidad de una «formación cívica y democrática en primaria y media» como medio para desarrollar «una conciencia democrática», una educación adecuada «a la edad mental

26 La resolución establece: «Vistos los antecedentes y lo informado por la Inspección Técnica con relación al funcionamiento de la Escuela Experimental de Malvín; Atento: las conclusiones que se llega con respecto a la orientación y rendimiento de ese centro de enseñanza; Considerando: que dado los términos concluyentes del precedente informe el Consejo está en deber de tomar las medidas necesarias para que llegue a los resultados que se esperan de los institutos educacionales de experimentación pedagógica de esa índole, se resuelve: 1.º Dar por terminado el ensayo pedagógico que se realiza en la Escuela Experimental del Malvín; 2.º Encomendar a la Inspección Técnica la formulación de un proyecto de experimentación a llevarse a cabo en esa escuela; 3.º Para la dirección de la escuela y la aplicación del nuevo plan se dispondrá lo que corresponda, en la oportunidad de considerarse el proyecto cuya formulación se encomienda a la Inspección Técnica» (año III, n.º 14, 1943: 159).

27 Mario Bouyat, el presidente electo de la recientemente creada SANE, dice que de Uruguay asistieron Sabas Olaizola y Jesualdo Sosa, «como delegados» [p. 7].

y capacidad mental de los educandos» y «ampliación de la acción de la escuela con una más adecuada formación artística, musical, gimnástica y recreativa y práctica» (año III, n.º 15, noviembre-diciembre 1942, pp. 188-189).

Varios aspectos más merecen ser mencionados. El primero tiene que ver con el nombre utilizado por esta agrupación, que toma como referencia a la Sociedad de Amigos de la Educación del Pueblo, que tuvo un carácter fundacional para la educación pública en el Uruguay, puesto que desde allí surgió el grupo de intelectuales que llevaron adelante la reforma impulsada por José Pedro Varela y que sentó las bases del sistema educativo moderno en el Uruguay. No es casual la apelación a este nombre, como tampoco lo es la sustitución de *la Educación del Pueblo* por *la Nueva Educación*. Tanto para Sabas Olaizola como para el resto de los participantes de esta iniciativa se trataba de una etapa refundacional, que debía ahora tener como objeto la reforma de la enseñanza media o secundaria, así como también la adopción de las modernas técnicas de enseñanza que la revista *Educación y Cultura* se preocupó por promocionar.

En segundo lugar, resulta interesante que la noticia de la aparición de la SANE se produzca desde las páginas de *Educación y Cultura*. Tampoco consideramos casual que, cerrado el ciclo de las escuelas experimentales con el decreto del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal que se publicó en la revista, sea en el número 15, es decir, el siguiente, que se publica la noticia de la creación de la SANE y sus objetivos.

En tercer lugar, también resulta significativo que la elección de los dos presidentes de las SANE recayeran en uno de los directores responsables de *Educación y Cultura*: el inspector Mario Bouyat, tanto para el período de 1943-1945, como para el período siguiente entre 1946 y 1947. Si bien su promotor fue Sabas Olaizola, este solo actuó como vicepresidente durante los dos períodos. Y también es importante destacar que de los dos vicepresidentes que se mantuvieron durante las dos directivas, el segundo recayó en la figura del otro director de la revista *Educación y Cultura*: el inspector José Pereira Rodríguez.

La actuación de Sabas Olaizola desde 1937 hasta 1942 se desarrolló como asesor técnico contratado por el Ministerio de Educación del gobierno de Venezuela.²⁸ En ese contexto desarrolló tres experiencias de escuelas donde se aplicó el método decroliano.²⁹ A la vuelta a Uruguay no solamente propuso la

28 En ese período participa en la fundación de tres escuelas: la Escuela Experimental José Artigas en Caracas (1938), la Escuela Experimental Venezuela en Caracas (1939) y la Escuela Experimental Simón Bolívar en San Cristóbal (1940). «En el período de 1940 a 1942 también ejerció como director de Cursos de Perfeccionamiento para Inspectores, Directores y Profesores de Ciencias de la Educación en los Normales de Caracas» (Zabala, 2008, p. 23).

29 De los 5 artículos publicados en *Educación y Cultura* por el autor entre 1939 y 1944, los cuatro primeros tienen como objeto el análisis y difusión de la experiencia en Venezuela. Estos son: «Tres escuelas experimentales de Hispanoamérica» n.º 2 (1939), «Ensayo de autonomía de los escolares en las escuelas experimentales de Venezuela» n.º 11 (1942), «Las repúblicas escolares en la Escuela Experimental Venezuela en el n.º 12 (1942) y «Experiencias de Nueva Educación en el Uruguay y en Venezuela» n.º 21 (1944).

fundación de la SANE, sino que participó de la fundación, dirección y docencia en Historia y Filosofía en varios liceos en el interior del país, en particular en el Liceo de Piedras (1942-1944) y en el Liceo de Nueva Palmira (1946-1949).

El desplazamiento hacia la enseñanza secundaria de Olaizola explica también la búsqueda de nuevas alianzas y, al mismo tiempo la convergencia de intereses con los directores de la Revista *Educación y Cultura*, quienes también estaban apoyándose en los normalistas para impulsar los cambios en los métodos de la nueva educación. Si analizamos la primera integración de la primera directiva interina,³⁰ la cual debía surgir a iniciativa de Olaizola podemos ver cómo de los diez integrantes —que incluían secretarios, tesorero y vocales—, seis eran maestros de formación y de los cuatro restantes tres eran inspectores de Enseñanza Secundaria. En las directivas siguientes la proporción de maestros fue aún mayor: de 1943 a 1945 de 18 integrantes al menos 12 eran maestros (66 %) y en la de 1946 a 1947 de 13 integrantes 9 eran maestros (69 %).

La SANE en Educación y Cultura

Esta alianza entre docentes de secundaria y de primaria que se plantea en la SANE, también estuvo presente los nueve años en que se editó *Educación y Cultura*. Y a su vez el cruce entre docentes entre una y otra institución, el liderazgo conjunto de Mario Bouyat y de José Pereira Rodríguez con Sabas Olaizola, va a reflejarse en las páginas de la revista.

El primer indicio fue la noticia de la fundación de la SANE. Un dato a destacar es que esta información aparece en la parte central del número 15 de la revista —noviembre y diciembre de 1942—, en la sección de «Pedagogía General». El artículo es el programa de acción de la Sociedad,³¹ aunque sin mención alguna a quiénes la integran.

Una confirmación de la apuesta de los editores de *Educación y Cultura* por el trabajo conjunto con la SANE va a quedar de manifiesto en el número 21, que cierra el cuarto año de vida de la revista. Cuando leemos el Sumario descubrimos que en la sección de Pedagogía General, que está dividida en dos partes: Notas Editoriales y Colaboraciones, se incluye un tercer apartado correspondiente a la Sociedad de

30 La primera directiva interina tuvo esta integración: Secretarios: Otto Niemann (maestro y director de la Escuela Experimental de Progreso), Srta. Clotilde Carballo Pou (maestra), Srta. María Enriqueta Troutbeck (maestra). Tesorera: Srta. Yolanda E. Cattáneo (maestra y directora de la Escuela Experimental de Las Piedras). Vocales: Sabas Olaizola (maestro y exdirector de la Escuela Experimental de Las Piedras), Dr. José Carlos Montaner (profesor de Psicología experimental y Filosofía), Emilio Verdesio (maestro y director interino del Consejo de Educación Primaria entre 18 de febrero y 17 de agosto 1938), José Pereira Rodríguez (inspector de Enseñanza Secundaria), Mario Bouyat (inspector de Enseñanza Secundaria), C. Velasco Lombardini (inspector de Enseñanza Secundaria).

31 La nota empieza así: «Acaba de fundarse en Montevideo, la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE) que, entre otras, se propone cumplir las siguientes funciones que, como programa mínimo fueron aprobadas en las sesiones celebradas en setiembre de 1942» (año III, n.o 15, noviembre-diciembre 1942: 188).

Amigos de la Nueva Educación. Y en el editorial, luego de festejar el nuevo año y mencionar el cambio de autoridades en el Consejo de Enseñanza Secundaria, aparece como último punto: «Una experiencia de nueva educación en el Uruguay». Se menciona que el ciclo de conferencias que se desarrolló y al cual corresponden los ensayos publicados, «surgió de la idea de exponer las tres experiencias de nueva educación llevadas a cabo en el Uruguay en las Escuelas experimentales de Las Piedras, de Progreso y Malvín» (año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 3). Y aclaran las intenciones de la publicación: «Creemos que con estos ensayos y los que en otros números de *EDUCACIÓN Y CULTURA* habremos de insertar, damos una visión nítida de la labor experimental desarrollada en el Uruguay en beneficio de la Nueva Educación» (año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 3).

La actuación de las SANE

Tenemos noticias de la realización de dos ciclos organizados por la SANE, tal como aparece en la memoria de la Sociedad. Del primero, realizado en 1943, no existe registro en la revista *Educación y Cultura*. Habrían intervenido Bouyat, Niemann y Olaizola. Del segundo ciclo, por el contrario, tenemos todas las presentaciones que se publicaron como artículos en el número 21 de la revista. La actividad se realizó en el Ateneo de Montevideo los días 8, 9 y 10 de febrero de 1944. En la apertura del ciclo el presidente de la SANE Mario Bouyat planteó los objetivos de las jornadas:

La organización de este ciclo responde, ante todo, al propósito de hacer conocer el carácter, el alcance y los resultados de los ensayos practicados, pero encierra también otra finalidad y es la de encarar la posibilidad de su aplicación en la escuela común, en la medida que puede contribuir a una renovación de los métodos actualmente en vigor (Bouyat, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 13).

Los integrantes de la SANE se posicionaban en un debate pedagógico en el que confrontaban con la clausura de las experiencias, las cuales según su opinión, debían extenderse más que suprimirse. Bouyat trató de explicar las razones por las cuales pudo haber ocurrido esta injusta evaluación de los ensayos.

El movimiento de reforma pedagógica que se ha propagado en el mundo entero con el nombre de «*nueva educación*» no siempre ha sido bien interpretado por todos aquellos que no han podido entrar en contacto con directo con la realidad de la vida de las escuelas activas (Bouyat, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 13).

Y aclaraba que:

En este como en otros muchos campos de la actividad la lección de los hechos no siempre bastó, por cierto, para sacudir el espíritu de rutina, pero gracias al esfuerzo y al entusiasmo de sus dirigentes, el movimiento se intensificó, las experiencias se multiplicaron y la nueva educación logró éxitos resonantes (Bouyat, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 13).

Como puede verse, la SANE pretendía erigirse en el espacio de representación del movimiento de la Progressive Education Association, al mismo tiempo que transformarse en el ámbito exclusivo de representación de la «nueva educación». Para lograr esto apelaba a la tradición de las experiencias desarrolladas en las tres escuelas experimentales, donde se había oficializado el ensayo de los nuevos métodos.³²

Pero también se reconocía que no era suficiente para garantizar el éxito de las nuevas concepciones pedagógicas la validez de sus principios, si estos no se acompañaban por la acción de un movimiento que permitiera multiplicar las experiencias.³³ Habría existido la necesidad de desarrollar un trabajo de difusión de la «nueva fe»,³⁴ que se consideraba imprescindible para derrotar «el espíritu de rutina»³⁵ que impedía su expansión.

Discutieron con las autoridades que habían clausurado estas experiencias basadas en un informe técnico elaborado por los inspectores, objetando que: «Los principios nuevos son el resultado de experiencias y la verdadera preocupación del educador no ha de ser el *éxito de su sistema* sino el *éxito de los niños* en el que ha sido aplicado» (Bouyat, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 14). El debate político-pedagógico pretendió también reubicar los ejes sobre los que se evaluaban las experiencias y el modo de hacerlo. El desplazamiento desde el sistema al niño no solo se refería a la propuesta pedagógica sino que debía extenderse al campo de las políticas para evaluar sus resultados.

Es importante mencionar que los objetivos de esta Sociedad trascendieron ampliamente la discusión pedagógica, sino que tuvieron un contenido político insoslayable. Según Bouyat:

La educación constituye hoy más que nunca el más grave de los problemas humanos, y en la hora trágica que vivimos, muchos confían en la renovación de los métodos de enseñanza para construir un mundo mejor. [...] Por ello, al bregar con optimismo y sin desmayo por la difusión de los principios de la Nueva Educación, nos anima el convencimiento de que esta, al liberar la individualidad, al propender al desarrollo armonioso del niño, habrá

32 Es importante mencionar que estas experiencias no agotaron la cantidad de propuestas que podrían existir en otras escuelas, a iniciativa de los maestros.

33 Esta misma idea es mencionada como parte de los fines de la SANE: «Una institución que dé publicidad a los logros alcanzados, que contraste ensayos, que fomente las relaciones entre los «experimentadores». (Sociedad de Amigos de la Nueva Educación, Boletín informativo 1942-1946, año I, n.º 1, Montevideo, 1946, p. 6).

34 Esto es reforzado a lo largo de toda la presentación. «En cuanto a nosotros, integrantes de la SANE, tales disertaciones no pueden sino contribuir a fortalecer nuestra fe en el porvenir de la Nueva Educación. Esta fe no puede ser debilitada por el leal reconocimiento de los fracasos que siempre son parciales, fracasos que siempre es un resultado de aplicaciones abusivas o mal dirigidas.» (Bouyat, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, p. 14).

35 En la conferencia de Sabas Olaizola también se hace referencia a este estado del espíritu, aunque lo nombra de otra manera. «En el Uruguay, debemos confesarlo, vive demasiado de los antiguos prestigios de su organización escolar, y no encara con la misma amplitud que Venezuela, la reforma educacional de ahora» (Olaizola, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, pp. 14-15).

de desempeñar en la posguerra un papel importante en la construcción de una humanidad más sana, feliz y más justa (Bouyat, en revista año V, n.º 21, marzo-abril, 1944, pp. 14-15).

La nueva educación en la década de 1950

A mediados de la década de 1940 en las páginas de *Educación y Cultura* comenzaba a reclamarse con más fuerza por «La reforma de la enseñanza media». Un editorial correspondiente al número 27-28, planteaba el «alcance limitado de las reformas realizadas desde 1912», señalándose que «no llegaron nunca a aplicarse de acuerdo con el plan primitivamente fijado»³⁶ (año VI, n.º 27-28, 1945, p. 42). Como contrapartida se señalaba cuál debía ser el camino a tomarse:

Para hacer obra útil y llevar a buen término una reforma progresiva, previamente planeada sobre una base sólida, es esencial, a nuestro juicio, que se establezca, en primer lugar, un inventario completo de la situación real en la que nos encontramos, que se creen con métodos adecuados, condiciones favorables para el estudio de los problemas educacionales y que se constituyan los organismos necesarios para elaborar y ensayar y aplicar las soluciones probadas (año VI, n.º 27-28, 1945, p. 44).

Como puede verse, la propuesta de una «reforma progresiva» suponía crear previamente las condiciones para que esta se pudiera implementar. Para los editores de la revista y promotores de los nuevos métodos, estos no podían llevarse a cabo sin plantear y estudiar adecuadamente los «problemas educacionales». Se invierte de algún modo la relación entre reforma y plan de estudios, los cuales ya no se identificaban entre sí, sino que, por el contrario, se requería ensayar las soluciones antes de plantear cualquier cambio. Para esto había que crear los «organismos necesarios» capaces de elaborar estas propuestas. En ese nuevo escenario los inspectores cumplirían un papel central.

Los inspectores de Enseñanza Secundaria

El nuevo cambio de autoridades en el Consejo parecería continuar siendo el momento propicio para impulsar las propuestas de renovación. En el número 27-28, donde aparece la noticia de la asunción del nuevo director del Consejo de Enseñanza Secundaria Arq. Horacio Azzarini, la revista publica una entrevista realizada al nuevo director.

Azzarini manifiesta la jerarquía que se le debía reconocer a la inspección como el máximo organismo técnico, puesto que el Consejo era una autoridad de carácter administrativo. Según Azzarini el asesoramiento de estos funcionarios

36 Se plantea cuales fueron sus consecuencias: «Todas sirvieron, en primer lugar, para reavivar los viejos conflictos entre las distintas disciplinas, conflicto que originaron luchas abiertas o maniobras subterráneas para conquistar más horas semanales o sustitución de determinadas materias» (año VI, n.º 27-28, 1945: 42-3).

era imprescindible para fundamentar técnicamente sus decisiones. Por esto para la gestión entrante «habrá que estructurar del mejor modo posible la Inspección de Enseñanza Secundaria» (año VI, n.º 27-28, 1945, p. 49).

Yo —dice Azzarni— pienso dedicar a este aspecto del contralor de la eficacia docente, mi mayor cuidado porque entiendo que del mejor resultado de tal fiscalización derivará el condigno progreso en la elevación del nivel cultural del país, por el mejoramiento de la enseñanza media en la más severa y justa selección del personal docente (año VI, n.º 27-28, 1945, p. 49).

Los viajes de estudio: las *classes nouvelles* y la Reforma Berthoin

Vimos que en la década de 1940 la profesora Elvira Vaz Ferreira viajó a Francia para conocer en terreno las reformas que ese país había realizado en materia educativa. Francia se convirtió en un lugar de referencia casi obligatorio para las personas que desarrollaban viajes de estudio financiados por la beca Gallinal que otorgaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bienestar Social. Más importante resulta hacer mención al ganador de la beca correspondiente a los años 1945, 1946 y 1947. Resultó seleccionado en esa oportunidad el inspector de Enseñanza Secundaria Dr. Cesar Coelho de Oliveira. Es particularmente relevante el otorgamiento de esta beca porque Coelho de Oliveira, además de inspector, en esa fecha integró el Consejo de Enseñanza Secundaria, incluso como suplente del director general Clemente Ruggia, manteniéndose en este organismo durante tres períodos consecutivos (1948-1952, 1952-1956 y 1956-1960).

La mecánica de los llamados puede inferirse del informe presentado en el cual se establece que de «los temas sugeridos por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria»³⁷ el autor menciona que eligió:

N.º 1.- Nuevas orientaciones en la Enseñanza Media de posguerra y cómo influyen los problemas científicos, económicos, sociales y artísticos y el n.S libros de consulta» (año II, n. 4.- La experiencia recogida en los ensayos de reforma de la Enseñanza, en Inglaterra y Francia (Planes Butler y Langevin) (Coelho de Oliveira, 1955, p. 1).

Detalla posteriormente su itinerario de viaje: visitó Francia, Bélgica, Suiza, Italia, Inglaterra y España. En el informe no tenemos registro de la fecha de la partida, pero presumiblemente haya sido durante el transcurso de 1951;³⁸ el retorno habría sido hacia 1952.³⁹

37 Los otros dos temas eran: n.º 2.- La conexión de las diversas enseñanzas: Primaria, Técnica y Superior»; n.º 3.- Internados, hogares estudiantiles, clubes de estudiantes y sistemas de becas en los países latinos» (Coelho de Oliveira, 1955, p. 1).

38 En el Informe aparecen algunos datos que confirmarían los años del viaje: en el homenaje que se le tributo a Jean Zay el 29 de junio de 1951, menciona que «Hacia justo un mes que estábamos en París» (1955, p. 37). Y la última fecha que tenemos nota es la que hace referencia al momento que deja España el 15 de junio de 1952 (1955, p. 158).

39 La última fecha que tenemos nota es la que hace referencia al momento que deja España el 15 de junio de 1952 (1955, p. 158).

El informe está organizado en siete capítulos, cada uno correspondiente a la Enseñanza Secundaria en cada país visitado, y uno final relativo a la creación de la UNESCO.⁴⁰ Mas de las 2/3 partes del informe se refieren a la Enseñanza Secundaria en Francia⁴¹. Esta sección dedicada al país galo se divide en cinco apartados: I) «Introducción»; II) «Historia de la Enseñanza de Segundo Grado»,⁴² III) «El Proyecto de Reforma de la Enseñanza de la Comisión llamada Langevin»; IV) *Les Classes Nouvelles*; V) «La Orientación Vocacional».

Dos aspectos interesa resaltar del Informe relativo a Francia vinculados a las *classes nouvelles* y a la orientación vocacional. Ambas están relacionadas; el autor lo señala cuando explica el nombre de estas clases: «se les llama nuevas porque responden al principio de orientación» (Coelho de Oliveira, 1955, p. 49). Estas se habrían comenzado debido a la iniciativa del ministro Jean Zay entre 1937-1938 y correspondían a los cuatro primeros años, «que integran así el ciclo de orientación» (Coelho de Oliveira, 1955, p. 49). Según el autor:

Los principios en que se basan las *classes nouvelles* son los siguientes: 1) Clases de orientación. 2) Reducción del número de los alumnos a un término medio de 25 por clase. 3) Reducción del número de sus profesores, haciendo que un profesor pueda enseñar varias asignaturas [...] 4) Establecimiento de una hora semanal de «consejo de clases»⁴³ [...] 5) Ensayos de opciones por los alumnos para conocer sus aptitudes. 6) Métodos activos [...] 7) Realización de trabajos libres. 8) Realización de trabajos en equipo. 9) Disciplina realizada entre los alumnos, como aprendizaje de la libertad. 10) Relación entre la acción educadora de los profesores y la de los padres (Cohelo de Oliveira, 1955, p. 49).

Y, explicitando que aunque se trata de «un plan de reforma progresiva y social de la enseñanza» y que «su realización total es aún imposible, va más allá de la actual organización» (Coelho de Oliveira, 1955, p. 46).

Las *classes nouvelles* son actualmente la realización práctica de la reforma de la Enseñanza de Segundo Grado en Francia. En ellas se trata pues de aplicar el espíritu del plan Langevin. Como los programas siguen siendo sin embargo los tradicionales y el plan no se aplica tal cuál fue estructurado, resulta que no

40 Algunos datos que pueden resultar de interés. Se entrevisto en Francia del Instituto de Orientación Profesional con: M. Pieron el 21/3/1952 (1955, p. 109), con el Dr. Henri Wallon el 17/1/1952 (1995, p. 111), con Mme. Bénassy-Chauffard (1995, p. 111); en España: con el director de Enseñanza Media José Medina Sánchez Munian el 27/11/1951 (1955, p. 158).

41 Es notable la diferencia de páginas que se dedican en el informe a cada país: Francia 101 pp., Inglaterra 6 p., Italia 2 p., Bélgica 3 p., Suiza 3 p. y España 17 p. Esto permite evaluar el grado de relevancia que tienen las diferentes experiencias para el autor del informe. Resulta significativo que Bélgica, donde se desarrolló la experiencia de Decroly no haya merecido casi atención y en cambio España es la segunda en importancia, donde se entrevistó con el director de Enseñanza Media José Medina Sánchez Munian el 27 de noviembre de 1952 (Coelho de Oliveira, 1955, p. 158).

42 En el capítulo introductorio el autor explica la diferencia entre la Enseñanza Secundaria y la Enseñanza de Segundo Grado. «La concepción de la enseñanza por «grados» o «etapas».

43 «Su objeto es: a) unificar y coordinar las tareas docentes; b) intercambiar ideas pedagógicas y psicológicas hechas sobre los alumnos» (Coelho de Oliveira, 1955: 49).

puede decirse que ellas sean exactamente la aplicación de dicho plan (Cohelo de Oliveira, 1955, p. 49).

Resultan de interés las contradicciones que son señaladas por el autor, que hacen que pueda separarse la idea de una reforma de la Enseñanza Secundaria de la aplicación de un nuevo plan de estudios.

Por último, respecto a *la orientación vocacional* plantea el autor que:

Hacer resaltar la importancia de la orientación como pieza fundamental de toda reforma que quiera realizarse, especialmente en las enseñanzas de primero y segundo grado, es algo en lo que nunca, se insistirá demasiado.⁴⁴ En todo los países que hemos visitado hemos comprobado un inmenso afán por estos estudios y la convicción de que es por el método de la orientación que se logrará una efectiva reforma docente. (Coelho de Oliveira, 1955, pp. 58-59).

Para el autor, finalmente, «reforma progresiva», «reforma social», «reforma integral de la enseñanza» y «reforma docente» eran sinónimos de la incorporación del método de la orientación vocacional. Hacia el final de las consideraciones sobre la reforma insistiría en dos puntos que refuerzan su lectura sobre la reforma francesa:

3) La reforma debe encontrar la medida del alumno medio. En esta forma hasta los más mediocres pueden obtener beneficio de ella.

4) Los inspectores generales son la llave del sistema. En ellos se basa principalmente la realidad de la reforma (Coelho, 1955, p. 104).

El siguiente viaje del que tenemos documentación fue realizado por la inspectora Nieves A. de Larrobla en el año 1963. También tiene como destino a Francia para estudiar la entonces recientemente implementada Reforma Berthoin (1959). El propósito de su viaje fue para estudiar específicamente: «a) Contralor de los resultados de la experiencia; b) Medidas para unificar criterios en la aplicación del plan; c) Procedimientos para efectuar los ajustes» (1966, p. 3). Hay que destacar que ya se encontraba implementando en el Uruguay la reforma denominada Plan Piloto de 1963 y por esta razón el objetivo del viaje de la inspectora fuera mucho más preciso en esta oportunidad.

Un aspecto que nos interesa mencionar es la idea de reforma educativa que se menciona en el texto. Según la autora, de la experiencia francesa pueden rescatarse como «factores esenciales: un espíritu crítico vigilante y constructivo y una *dinámica de la Reforma por la cual continuamente se está rehaciendo, re-creando*» (Larrobla, 1966, p. 4).

Según la autora:

44 Es importante destacar que el autor presenta incluido como parte de su informe relativo la Enseñanza Secundaria en Francia, un «Proyecto de creación de un Instituto Nacional del Trabajo y de Orientación Vocacional en el Uruguay», el cual tendría como finalidades: «A) Estudiar todo lo relativo al trabajo y la orientación vocacional; b) preparar a los candidatos para la función de Orientación Vocacional» (Coelho de Oliveira, 1955: 96).

La novedad de la reforma Berthoin radica en que ella sale del terreno de la experimentación parcial y voluntaria,⁴⁵ y se hace con carácter general y obligatoria para todos los jóvenes que ingresan a la enseñanza media, en un término de dos años que se comprenden como un todo llamado Ciclo de Observación (Larrobla, 1966, p. 10).

Las propuestas de reforma

El último plan de estudios para Enseñanza Secundaria en el período fue aprobado en 1941, bajo la dirección del Arq. Armando Acosta y Lara. Varios intentos reformistas lo sucedieron sin que se llegara a concretar la aprobación de un nuevo plan de estudios.

En ese proceso se pueden destacar al menos dos intentos anteriores: la propuesta de reforma presentada por el director general el Arq. Horacio Azzarini (1947) y el proyecto presentado durante la Dirección de Clemente Ruggia (1954) de creación de una «Comisión para estudiar los problemas de reformas del plan de estudios».

La preocupación del proyecto de Azzarini, convergente con el espíritu pedagógico de la época, plantea como principio que anima la propuesta: «reaccionar en contra de los abusos de una enseñanza receptiva, libresca y verbalista, mediante el empleo de los *métodos de la nueva educación*» (Azzarini, 1947, p. 39).

En el caso del proyecto posterior, lo que aparece es el articulado que establece la forma de creación de una comisión que tendría «por finalidad estructurar un *proyecto de reforma integral de la Enseñanza Secundaria* (ciclos, fines, orientación, asignaturas con y sin sanción, programas, promoción, exámenes, obra cultural, edificación, bibliotecas, salas de profesores, etc.)» (CES, 1955, p. 92).

La combinación de los dos elementos que estaban inspirando ambos proyectos irían a vertebrar los discursos docentes en la década siguiente: la introducción de los métodos de la nueva educación y la idea de una reforma integral de Enseñanza Secundaria.

45 Esto diferenciaría esta reforma de las *classes nouvelles* las cuales «no se extienden a todos los establecimientos, sino parcialmente, con alumnos y profesores que voluntariamente se prestan para la experiencia» (Larrobla, 1966, p. 10).

El plan de 1963 de Enseñanza Secundaria

Durante 1960 se desarrollaron elecciones para integrar el nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria y resultó ganadora la lista «Hacia la Reforma», que propuso al Prof. Alberto Rodríguez como director general de Enseñanza Secundaria. Luego de asumir, el nuevo director plantea cuáles serían sus compromisos:

Ha correspondido al actual Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria el momento de planificar y realizar, aun a modo experimental, la tan reclamada renovación. Al dar cuenta de ideales, propósitos y normas que inspiran el Nuevo Plan de Estudios, corresponde señalar que él integra, junto con las modificaciones introducidos en los programas del régimen vigente, un conjunto mayor de realizaciones concurrentes a los propósitos de una *Reforma integral de Enseñanza Secundaria*. (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 6).

Para las nuevas autoridades se trataba de cumplir con una necesidad de renovación largamente reclamada. No obstante, importa señalar que los cambios que se comienzan a desarrollar a partir de 1963 son de carácter «experimental» y que el nuevo plan de estudios es solo un aspecto de la reforma integral que se proponía desarrollar. De ahí el título del documento: «*Reforma y plan de estudios 1963*». Si en algún momento la reforma se había identificado con el cambio de planes es claro que, para las nuevas autoridades, constituían cosas diferentes y el plan era solamente un aspecto de la reforma.

El carácter experimental del plan suponía que este se iniciara en cinco liceos pilotos de la capital y diez del interior. Después de ensayados durante el primer año en dos cursos, «se harían las rectificaciones que aconseje el resultado de la aplicación y, entonces, se incorporaría de inmediato, al resto de los liceos del país»⁴⁶ (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 12).

En la forma de elaboración del nuevo plan se previó la participación de las Inspección Técnica y las Asambleas de Profesores. La mecánica propuesta para la organización de la discusión resulta particularmente compleja puesto que se intentó lograr un alto grado de consenso en los cambios que se proponían incorporar. Para esto se plantearon una serie de comisiones que abordaron tanto los aspectos generales del plan (fines, objetivos, estructuras) como los aspectos relativos a cada disciplina, que abordaron la distribución de los contenidos por año para garantizar su coherencia a lo largo de los grados y los ciclos.

Las innovaciones más importantes que introdujo el nuevo plan tuvieron que ver con el cambio de estructura, proponiendo un ciclo de cinco años de carácter cultural «capaz de ofrecer a los jóvenes un conocimiento mejor de su destino y posibilidades en base a *formación integral*» (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 38) y uno de un año de carácter preprofesional. El ciclo de cinco años a su vez se dividía en un núcleo mínimo de tres años «capaz de complementar la cultura primaria y

46 «El mismo procedimiento de experimentación y corrección se haría para los cursos siguientes» (Enseñanza Secundaria, 1963: 12), por lo que se establece un calendario que haría posible su completa extensión recién para 1970.

descubrir las *aptitudes orientadoras* de la futura actividad» (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 38) y un ciclo de dos años que «permitirá extender y profundizar la cultura general del primero y, a la vez encauzar las tendencias vocacionales» (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 38).

La unidad de organización curricular dejaba de ser la materia asociada a la disciplina para incorporar otro formato: las actividades, las cuales contemplaban otros aspectos de la formación además de la formación intelectual. Dentro de estas actividades se incluían: a) la Educación Moral, Social y Democrática, b) el taller de Expresión Artística y Manualidades y c) la Educación Física.

También se puso en cuestión el tiempo escolar. La jornada escolar aumentaba a seis horas diarias, completando 36 horas semanales y se planteaba cambiar la unidad de tiempo de trabajo docente pasando de 45 a 90 minutos. Resulta interesante la justificación del cambio, puesto que tiene que ver con otra concepción del docente a partir de la incorporación de los nuevos métodos.

En lugar del *Catedrático* que «*dicta*» su clase (conferencia) al estudiante que escucha, el momento exige un *maestro* que oriente y guíe las actividades descubridoras del alumno; estudie sus tendencias e inclinaciones, aconseje más que sancione; observe, estudie más que «califique» al alumno: en síntesis, un docente que haga de su lección el acto vital que la formación del joven reclama (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 63).

Nuevos métodos planteaban un cambio en la actitud del docente y una modificación del trabajo en la clase. Se trataba de orientar y guiar más que de enseñar; de observar y estudiar más que de calificar. En resumen, que la lección se convirtiera en un acto vital. Como puede verse, todo el vocabulario pedagógico sufrió alteraciones. Esto tiene un punto de partida: el cambio en la concepción de la enseñanza secundaria.

Si, además, como está previsto, mediante el análisis sistemático de las reacciones, la conducta y el rendimiento del estudiante, se llega a poder ofrecerle la oportunidad de que sus diferencias individuales puedan ser juiciosamente atendidas, queda en evidencia el propósito que [...] anima a la Reforma del Plan de Estudios, y que es en un última instancia, la sustitución del criterio *selectivo* tradicional por un criterio *distributivo* que asegure a *todos los alumnos* la correcta orientación hacia los destinos que sus vocaciones, aptitudes e intereses reclaman. (Enseñanza Secundaria, 1963, pp. 28-29).

Las clases diferenciales: el retorno de Sabas Olaizola

Luego de la participación de Sabas Olaizola como «agitador» de la SANE, la actuación de esta Sociedad comienza a declinar hacia la segunda mitad de la década de 1940. Esto coincide con la última publicación del autor en la revista *Educación y Cultura*, titulada: «Tiempo escolar y especialización docente» en 1944. Se trata de una ponencia presentada a la 1.ª Convención Nacional del Magisterio, aprobada

por la SANE, en la que Olaizola aboga por la ampliación del horario escolar y la especialización de maestros para realizar otras funciones.⁴⁷

Posteriormente tenemos noticia de su actuación en el exterior vinculado a organismos internacionales. En 1948 trabajó como consultor de la OEA (Gómez s/f.) y entre 1952-1955 la UNESCO lo contrató para trabajar en Ecuador como experto en educación para aplicar un proyecto de formación de profesores (UNESCO, 1956). Durante 1956 cumple una misión especial de UNESCO en Tegucigalpa, Honduras, para la formación de maestros y transformación en Experimentales de dos Escuelas de Prácticas (Zabalza, 2008).

A los efectos de realizar una periodización de la nueva educación, parece pertinente tomar en cuenta la trayectoria de Sabas Olaizola, definiendo una tercera etapa a comienzos de la década de 1960, que coincide con el retorno del autor al país, desempeñándose, primero como profesor de Historia y posteriormente como director del recientemente creado Liceo n.º 17.

Un texto publicado en 1964 titulado: «Enseñanza media por niveles de rendimiento» permite encontrar otras pistas para pensar la cuestión de la educación nueva. El libro fue escrito por Olaizola como una reivindicación del ensayo pedagógico que se estaba desarrollando en la institución.

El autor define el sentido de la propuesta de este modo:

Vamos a enfrentar ya, en el terreno ejecutivo de las aplicaciones, el principio de la diferenciación de posibilidades y capacidades de los educandos, con fines positivos; esto es, que los más capaces obtengan todas las oportunidades para una mayor preparación; y los menos capaces reciban toda la ayuda necesaria para superar sus deficiencias, en grado aceptable, y obtener la continuación de sus estudios, en el nivel formal de sus posibilidades (Olaizola, 1964, p. 5).

La «nueva técnica del agrupamiento» «consiste en enseñar por separado, en grupos, a los alumnos de condiciones generales parecidas, que faciliten una enseñanza simultánea más uniforme, a un mayor número, en su nivel adecuado» (Olaizola, 1964, p. 13).

Luego de desarrollar las características del ensayo realizado en el Liceo n.º 17, el autor intenta ir más lejos con su propuesta y lanza una idea acerca de la finalidad de los cambios propuestos: «la organización por niveles adecuados de rendimiento, es la expresión de un nuevo sentido: *la educación secundaria para todos los adolescentes*; y el abatimiento del sistema selectivista [sic] utilizado en beneficio exclusivo de los más inteligentes» (Olaizola, 1964, p. 27).

Para el autor, la reforma se trataba de una «reforma didáctica», que se fundamentaba en una «nueva actitud del docente, consistente en ver en el retrasado,

47 Aclara el autor que la especialización resulta «distinto al sistema actual de enseñanza secundaria [...] Nuestra escuela primaria, pues, adopta centros de coordinación de vivencias espirituales, y de las especializaciones se toman como dirección personal grupos de reacciones y actividades emanadas de un centro común. [...] Concebimos pues un plan con *tres grupos* de actividades de sentido: científicas, económicas y estéticas y sociales, para lo que llamamos tiempo mínimo; y de múltiples especialización, para el tiempo suplementario» (Olaizola, 1944, p. 135).

no un candidato al fracaso sino un educando que requiere una ayuda especial» (Olaizola, 1964, p. 31). Desde este punto de vista: «Debe reservar el docente su técnica magistral, para los grupos brillantes; y su piedad para los menos capaces. Allá magistral; aquí paternal» (Olaizola, 1964, p. 31).

Por último el autor propone:

que conforme al dictamen de la 4.^a Asamblea de Profesores, de nuestro país, fueran admitidos dos liceos de ensayo, aquellos donde surgieran modalidades propias del arte de sus docentes; abriéndose una nueva fuente de experiencias coadyuvantes para una reforma general (Olaizola, 1964, p. 30).

Conclusiones

A lo largo del trabajo intentamos poner en relación las diferentes propuestas de cambio de la nueva educación con las trayectorias intelectuales de maestros que pueden ser considerados como los principales responsables de las primeras experiencias escolares desarrolladas en el Uruguay. A través de sus itinerarios es posible dar cuenta de las distintas etapas de este movimiento.

En primer lugar, es relevante mencionar que los nuevos métodos aparecen vinculados a la enseñanza primaria y que posteriormente se trasladan a la enseñanza secundaria. La trayectoria de Sabas Olaizola parece acompañar este proceso: de director de la Escuela Experimental de las Piedras a director del Liceo n.º 17 de la capital. Entretanto, es posible señalar una etapa de transición que se pudo mostrar a través de la acción conjunta de la SANE y la revista *Educación y Cultura*. El objetivo de estas iniciativas fue poner en contacto con la tradición normalista a los recientes profesores de Enseñanza Secundaria que provenían de la tradición universitaria, buscando construir una nueva identidad docente. Este aspecto se va a ver profundizado en las propuestas de reforma que se propone desde el plan piloto de 1963.

La nueva identidad del docente tenía que ver con el cambio en la concepción de la Enseñanza Secundaria que se derivaba del proceso de masificación, experimentado con mucha fuerza durante las dos décadas analizadas. Esto condujo a los actores a discutir el cambio de una enseñanza secundaria con carácter selectivo (preuniversitaria) a una de carácter diferenciada (masificada). Sin embargo, las contradicciones irían a subsistir, como por ejemplo, en la perspectiva de Olaizola para quien la reforma de la didáctica solo era necesaria para los «retrasados».

Otro desplazamiento puede notarse durante el transcurso de las dos décadas y tiene que ver con la construcción del profesorado como un actor colectivo. La trayectoria de Olaizola es interesante como síntoma de un movimiento que transforma experiencias individuales en ensayos colectivos. Este movimiento tiene consecuencias desde el punto de vista de la transformación del sentido del cambio en educación. Desde la década de 1920, Antonio Grompone criticaba la idea de que la reforma en enseñanza secundaria se identificara con un cambio de planes. Esto

puede confirmarse aun en la década de 1950. En el comienzo de la «Memoria de la Enseñanza Secundaria correspondiente al período 1948-1955» puede leerse: «Durante los últimos años se han originado en Enseñanza Secundaria *cambios importantes, que la han afectado fundamentalmente aunque no se hayan modificado los planes*» (1955, p. 5).

Y este desplazamiento se va a mantener hasta 1963 cuando se implementó un nuevo plan de estudios. Pero ya para este momento la reforma de la enseñanza, se había convertido en la reforma integral, y el cambio de planes tan solo era un aspecto de este proceso. Para los promotores de la nueva educación existía una nueva concepción del cambio que se iría a identificar con «ensayo» o «pilotaje». La reforma no sería más amplia que el cambio de un plan, sino que también es progresiva y producto de la experimentación. Esto significa que los métodos nuevos no procedían solamente de la aplicación de principios, sino que estos principios se debían ensayar para extraer conclusiones para su extensión.

A partir de las consideraciones precedentes podemos plantear que la articulación de la nueva educación en la enseñanza secundaria, refundó una tradición y redefinió el lugar del docente en relación a los procesos de reforma educativa. Para el escolanovismo el cambio se ubicaba al nivel de las prácticas, no de los planes; aunque paradójicamente, si el plan piloto de 1963 no hubiera existido, difícilmente podríamos pensar la influencia de las ideas la nueva educación en enseñanza secundaria.

Reforma de la enseñanza secundaria en el Uruguay de la década de 1930: la revista *Ensayos* y la agrupación Universidad¹

PÍA BATISTA

El trabajo se propone ofrecer una clave de lectura para la comprensión del contexto político y educativo en el cual se hizo posible la emergencia de la revista *Ensayos*, dirigida por el historiador Eugenio Petit Muñoz, así como el lugar de esa publicación en la discusión en torno a la reforma de la enseñanza secundaria en Uruguay, en la década de 1930. Dicha revista se constituyó en espacio de difusión de la posición de la agrupación Universidad, que se organizó en el contexto de la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo, durante el terrismo (1931-1938).

Cuando en octubre de 1935, Carlos Vaz Ferreira, entonces rector de la Universidad de Montevideo, se pronunció sobre el proyecto de ley que reorganizaba la enseñanza secundaria, señaló la paradoja de que el mismo artículo de la Constitución que había propiciado un proceso de creciente autonomía de la Universidad desde 1917, era el que ahora se esgrimía para debilitarla, *segregando* de su órbita la enseñanza secundaria (Vaz Ferreira, 1935).² Ese mismo mes, un grupo de profesores reunidos en el Ateneo en rechazo del proyecto de ley presentado por el ministro de Instrucción Pública Martín Echegoyen que creaba un Consejo de Enseñanza Secundaria, hacían suyas las opiniones del rector. La creación del nuevo ente autónomo de enseñanza constituía, para una porción importante de los actores universitarios, un serio ataque a la autonomía.

Tras la amenaza que había representado la ley Abadie en 1934,³ la Asamblea del Claustro de la Universidad se había abocado, entre octubre de 1934 y junio

1 Una versión anterior de este trabajo fue publicada en la revista *Políticas Educativas*, volumen 9, número 1. (Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63320>>).

2 Se trataba del artículo 100 de la Constitución de 1917: «Los distintos servicios que constituyen el dominio industrial del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia e higiene pública, serán administrados por Consejos Autónomos». En la Constitución de 1934, se correspondía (con leves modificaciones) con el art. 181.

3 A principios de marzo de 1934, la Asamblea Deliberante promulgó una ley orgánica de la universidad, presentada por el Ministro de Instrucción Pública Horacio Abadie Santos, del Partido Colorado, que aumentaba la incidencia del Ejecutivo sobre la Universidad (designación de decanos, influencia sobre los planes de estudio). Tras negociaciones con el Ejecutivo, se eliminaron algunos de los artículos, pero se siguió reclamando que se dejara sin efecto la

de 1935, a la elaboración de un proyecto de estatuto que levantaba el ideal de la organización unitaria de la enseñanza. Este fue el proyecto defendido durante la discusión del proyecto de Echegoyen que despertó fuerte rechazo en el ambiente universitario, por la forma en que fue presentada la iniciativa y por su contenido. Por su forma, porque emanó del Poder Ejecutivo y no de la Universidad, lo que se consideraba atentaba contra la autonomía que le garantizaba la Constitución. Por su contenido, porque interpretaban que la integración del Consejo le daba un peso demasiado importante al Poder Ejecutivo; y porque se separaba la Enseñanza Secundaria de la Universidad, mientras que el proyecto de Estatuto emanado de la Universidad proponía la organización de todos los «organismos educacionales» en un:

[...] grande engranaje federativo, que, consistiendo la máxima autonomía, dentro del mismo, a cada una de sus unidades, las abarcase al propio tiempo a todas bajo una superior visión espiritual y técnica, en un mismo conjunto, autónomo a su vez [...] a la penetración de los gobiernos, y libremente regulado por el poder de autodeterminación que la cultura reclama para sí por necesidad inmanente en su propia y no disputable superioridad (Petit Muñoz, 1936, p. 62).

Pero, en última instancia, los reparos respecto a la forma y contenido de la ley vienen a ser de la misma naturaleza, y residen en la concepción de las relaciones entre cultura y política que sostenían muchos de los actores universitarios, cuestión que retomaremos más adelante.

El surgimiento de una nueva revista

Una vez aprobada la ley que creaba el Consejo de Enseñanza Secundaria, la oposición universitaria tuvo un nuevo ámbito de disputa: las elecciones de los tres consejeros representantes de los docentes. El grupo abanderado del Estatuto elaborado por la Asamblea de Claustro universitario, que había estado organizándose en las reuniones del Ateneo de Montevideo (Oddone y Paris, 1971a, p. 205), se presentó a las elecciones al Consejo de Enseñanza Secundaria, nucleado bajo el lema Universidad. Pero su objetivo era, paradójicamente, dejar sin efecto la ley de diciembre de 1935, que había creado ese Consejo y que estipulaba la existencia de esas elecciones.

En las primeras elecciones realizadas en febrero de 1936, con algunos reclamos ante la Corte Electoral, y una política de alianzas poco favorable de por medio ya que un sector anti-terrorista terminó constituyéndose en una tercera opción, el grupo Universidad acabó perdiendo con el 39 % de los votos, frente a la lista que compareció con el lema «Autonomía y Reforma», de tendencia oficialista y

ley. Los estudiantes van a huelga contra la «intervención» y la ley orgánica; mientras que la Facultad de Ingeniería eligió decano por el reglamento anterior, de 1908 (sin presentar terna al Ejecutivo) (Oddone; Paris, 1971a, pp. 189-191).

liderada por Eduardo de Salterain y Herrera.⁴ De todas formas, habiendo obtenido uno de los tres cargos, la lista se transformó en una agrupación estable y en julio de ese año apareció *Ensayos* como su órgano de prensa. Concebida por Gustavo Amorín (Petit Muñoz, 1969, p. 130), la revista tuvo como director a Eugenio Petit Muñoz, miembro de la comisión designada por la Asamblea del Claustro para la elaboración del proyecto de Estatuto de 1935.⁵ Todos los delegados docentes de esa comisión fueron luego miembros de la agrupación Universidad: Leopoldo C. Agorio fue el único consejero que la lista obtuvo en las elecciones de 1936;⁶ Alicia Goyena también integró la lista y fue secretaria de redacción de *Ensayos*; Lincoln Machado Ribas fue miembro del consejo de redacción. Los integrantes del consejo de redacción y colaboradores de la revista eran profesores de la vieja Sección de Enseñanza Secundaria, ejercicio que muchos combinaban con la docencia en otras facultades o en los institutos normales. Pero se trataba además de intelectuales con actuación destacada en las letras, el periodismo o la política, representantes de la figura del «docente catedrático», que era aquel que ocupaba la condición de Profesor Titular,⁷ y podía por lo tanto trabajar en el Instituto de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios, de mayor prestigio que los liceos en los que se dictaba el primer ciclo de enseñanza secundaria (Pesce, 2013).

Nacida en el umbral de la Guerra Civil Española, *Ensayos*, que aparecía en formato libro de unas ochenta páginas, estuvo fuertemente atravesada por temas políticos: el fascismo europeo, el terrismo, la injerencia de Estados Unidos en América Latina, fueron objeto de reflexión en múltiples artículos. Pablo Rocca ha señalado que en la década de 1930, ante el clima internacional, las revistas culturales desplazaron su acento de lo artístico-literario a lo político, o al menos la preocupación estética se «contaminó» de lo político, dividiendo el campo cultural (2009, pp. 9-10). Con una integración predominantemente liberal y socialista (Rocca, 2009, p. 17), *Ensayos* se comprometió en la lucha contra el fascismo europeo y el terrismo, que concibió como manifestaciones del mismo enfrentamiento entre «las grandes tendencias que [...] disputan el mundo» (Petit Muñoz, 1936, p. 57). En el segundo número, de

4 La lista ganadora, Autonomía y Reforma obtuvo el 43 % (351); Universidad el 39 % (316); Enseñanza Secundaria el 18 % (146) (Pesce, 2014, p. 64).

5 En el primer Congreso Nacional de Maestros de 1933, Petit Muñoz había presentado «El Poder Educador», una de las principales fuentes ideológicas del documento conocido como «Estatuto del 35».

6 Por la lista Universidad se presentaron: Leopoldo C. Agorio, Clemente Estable, Emilio Oribe, Alicia Goyena, Francisco L. Tourreilles, y Domingo A. Gómez. Obtuvieron un Consejero (Agorio). De esos candidatos, Estable, Goyena y Oribe estuvieron luego vinculados a *Ensayos*.

7 Los profesores titulares se designaban por nombramiento directo o por concurso. Pero el crecimiento de la matrícula había llevado a crear las figuras de «encargadurías de grupos» y «precaricato». En 1920 había 200 encargados de grupo frente a solo 36 profesores titulares. De acuerdo con Oddone y Paris (1971b, p. 314; 319), para 1936 había más de un millar de profesores de secundaria (Cfr. Pesca, 2013, p. 16).

agosto de 1936, Petit Muñoz inaugura con «España trágica», la serie de notas sobre la situación en España.

Mateo Arizcorreta llama la atención sobre el peso que en *Ensayos* tienen los textos argumentativos por sobre los ficcionales, que caracterizaban a las revistas literarias de la época. El autor sostiene que en la revista conviven diversas disciplinas, desde literatura y filosofía hasta «ciencias duras» (2008). Es cierto que aparecen varios artículos dedicados a estas ciencias, lo que consideramos responde a la concepción de *cultura integral* que levanta la revista. De todas formas, el lugar de las disciplinas del núcleo duro de las ciencias es marginal⁸ y el fuerte de la revista son las humanidades, en particular, la literatura y la filosofía.

Se editaron veintiún números entre julio de 1936 y agosto de 1939. La publicación, mensual al principio, se volvió luego irregular; el último número de la revista salió después de un intervalo de nueve meses. Cada número contaba con unos tres artículos iniciales, seguidos de la Sección Educación, la Sección Notas, y la Sección Notas Bibliográficas, en la que se publicaban reseñas de libros. En el número 14, se inaugura la Sección «Estudios sobre autores rioplatenses», que si bien no es constante, da cuenta de la preocupación por mirar también hacia adentro en la búsqueda de referencias culturales.⁹

La Sección Educación es el eje de la revista; es el instrumento de propaganda privilegiado para los objetivos de la agrupación Universidad, tal como lo explicita Petit Muñoz hacia el final de «Nuestra posición», artículo del primer número que funciona como línea editorial de la revista, cuando enumera las tareas por hacer luego de las elecciones del Consejo:

La propaganda por los ideales que dieron motivo al nacimiento de la lista «Universidad», hasta que se logre la derogación o la no aplicación definitiva de la ley repudiada. Expresión permanente de esa propaganda serán las notas sobre educación de *ENSAYOS* (Petit Muñoz, 1936, p. 68).

Entre los artículos publicados en la Sección Educación pueden señalarse dos grandes grupos: los que tratan de la enseñanza secundaria y los que reflexionan sobre la enseñanza superior. Tras los dos primeros artículos, que se centran en fundamentar la necesidad de que la enseñanza secundaria permanezca en la órbita de la Universidad, sigue un grupo de artículos de Emilio Zum Felde sobre enseñanza secundaria (números 3 -10, de setiembre de 1936 a abril de 1937). Entre los números 12 y 15 salió un grupo de artículos sobre la Universidad (junio-setiembre 1937). El autor que más publicó en la sección fue Emilio Zum

8 Aparecen solo unos diez artículos sobre ciencias a lo largo de los 21 números de la revista, de los cuales más de la mitad son traducciones de revistas extranjeras. Los artículos traducidos eran relativamente actuales; en conjunto, habían sido publicados originalmente entre 1934 y 1937. Puede señalarse lo mismo de la Sección Notas Bibliográficas, en donde en general, se reseñan trabajos publicados ese año o el anterior.

9 La misma motivación, de consagrar la debida importancia a la producción de los «valores rioplatenses», había tenido la publicación en entregas del trabajo original de Fernando Beltramo, entre los números 1 y 13: «La tendencia imanentista en el pensamiento contemporáneo y otros ensayos».

Felde en diez números, seguido por Eugenio Petit Muñoz y Carlos Vaz Ferreira que lo hizo en dos números.¹⁰

La idea de cultura

Resulta de interés abordar las ideas sobre cultura, política y enseñanza, así como la imagen del profesor, que aparecen plasmadas en la Sección Educación de la revista,¹¹ en la medida en que aportan a la comprensión del proyecto de la agrupación Universidad, representante a su vez de un sector considerable de los profesores de enseñanza media durante las décadas de 1930-1940. Según Arizcorreta (2008), el planteo de la agrupación no solamente diferencia entre legalidad y legitimidad, identificando una confrontación que se había instalado entre dos ámbitos que se disputan la regencia de la cultura, sino incluso entre dos tipos de fueros distintos: el político y el espiritual.

El razonamiento de *Ensayos* se sostiene en que Terra detenta el poder estatal, y por lo tanto la legalidad de la institución educativa, pero su régimen no posee la legitimidad para ejercerla. El grupo Ensayos siente su legitimidad, propia de quienes se encargan del «fuero espiritual», mas ve cómo la legalidad inherente a ella (la autonomía legalmente refrendada) no le es reconocida y le es arrebatada (Arizcorreta, 2008).

Cabe preguntarse si el gobierno de Terra no tenía la legitimidad para ejercer el gobierno de la educación por las características de su ascenso al poder (porque no se lo considera legítimo en general), o porque no la tiene ningún gobierno. En el discurso de *Ensayos* se combinan los dos argumentos. De hecho, uno de los motivos de «repudio» al entonces proyecto de ley, recogido por la declaración producto de la reunión de octubre de 1935 en el Ateneo (redactada, una vez más, por Eugenio Petit), era la «inoportunidad» de la reforma, dado el «estado de tensión política» a nivel nacional (Petit Muñoz, 1969, p. 125). El fascismo y el terrismo son un ataque y negación de la cultura, simbolizan la barbarie. Por eso en *Ensayos*, la denuncia del fascismo cobra la forma de defensa de la cultura.

Más arriba adelantamos que el rechazo a la ley de creación del Consejo de Secundaria, que motivó la aparición de *Ensayos*, se vinculaba con la concepción de las relaciones entre cultura y política:

[...] si la cultura debe hacer presa sobre la realidad, interviniendo en ella para mejorarla, superiorizándola, así sea esa realidad parte del mundo físico, de la vida individual o del ambiente social, lo contrario debe decirse si los factores se invierten: si una de esas formas de la realidad interviene en los procesos de la

10 Otros autores que publicaron en la Sección Educación de la revista fueron: Lincoln Machado Ribas, Ofelia M. de Benvenuto, Carlos Benvenuto, José Pedro Massera, Alicia Goyena, Luis Arcos Ferrand y Jesualdo Sosa.

11 Se analizaron, en particular, los artículos de Eugenio Petit Muñoz, Lincoln Machado Ribas y Emilio Zum Felde.

cultura por vía de imposición, como lo hacen las fuerzas políticas del Estado cuando acometen con sus manos, desde fuera, la regulación de esos mismos sutilísimos y delicados procesos, porque esa forma de la realidad atenta entonces contra la cultura y perturba el libre y espontáneo fluir de aquellas fuentes íntimas del espíritu (Petit Muñoz, 1936, pp. 58-59).

Petit Muñoz extiende entonces la falta de legitimidad para tomar decisiones que afecten el desarrollo de la cultura, a cualquier gobierno. Toda intervención de las «fuerzas políticas del Estado», «fuese cual fuese el régimen que ellas encarnasen», debía provocar la reacción del profesorado, pero tratándose de un régimen autoritario nacido de la violación del derecho «más alta, todavía, debió levantarse esa bandera» (1936, p. 60). Una operación similar, pero en referencia a la enseñanza en particular, es la que realiza Machado Ribas en la segunda entrega de la Sección Educación: «[...] la subordinación directa de los organismos educadores a los cuerpos políticos determina, forzosamente, una serie de perturbaciones en la función técnica, con incalculable perjuicio para los fines sociales de la enseñanza» (1936, p. 127). La enseñanza, que es un «servicio público», debe ser autónoma del poder político, que es movido por motivos ajenos al desarrollo de la cultura. «El fuero autonómico de los institutos docentes y culturales es una necesidad orgánica de la cultura y de la enseñanza. En su cumplida observancia están interesados el progreso espiritual y el destino de las sociedades» (Machado Ribas, 1936, p. 128).

El grupo nucleado por la revista *Ensayos* puede ser considerado como un colectivo intelectual y político que se opone al proyecto político oficial (Arizcorreta, 2008). Este carácter de grupo de oposición, se explicita en el relato del proceso que en 1969 hace Petit, donde establece un campo de confrontación entre los bandos:

En el proceso electoral de [1935-1936] se vinieron a enfrentar, en el fondo, por un lado los adversarios decididos de la dictadura y por otro los partidarios más o menos declarados de esta, a los que se sumaron indiferentes, timoratos y hasta antidictatoriales tibios que no miraban sino a la segregación, que venían deseando de antes (Petit Muñoz, 1969, p. 129).

Pero al mismo tiempo, esa relación que establecen entre política y cultura, deviene en un esfuerzo por desmarcar al grupo de la «militancia política». El repudio a la violación de los principios que son soporte de la civilización es [...] acto estricto de cultura y no acto originario de militancia política, porque si asume un carácter político es solo como necesaria reacción a la defensa de los valores de la civilización, a los que ningún profesor, ningún universitario, puede ser indiferente (Petit Muñoz, 1936, p. 60).

Para Petit Muñoz, lo que defienden en el terreno político —la libertad de la cultura—, mediante campaña política, elecciones, etc., es un ideal, un valor, en última instancia no dirimible en la arena política. Esa concepción se refleja en uno de los subtítulos de «Nuestra posición»: «La concurrencia a la elección lucha fuera del campo de los principios, pero sacrificio impuesto por el deber de

intentar la reconquista de la libertad y la cultura» (Petit Muñoz, 1936, p. 63). Para el grupo, la elección fue algo espurio, participaron en ella «con la conciencia de su impureza, con sufrimiento y humillación» (p. 64). Es por eso que no se aceptaron los términos de las elecciones y se presentó una lista en el marco de una ley que se rechazaba. Tampoco se aceptaron los resultados: una vez perdida la pulseada en la arena «democrática», se comienza una operación de propaganda con el objetivo de dejar sin aplicación la ley.

La legitimidad para decidir sobre la organización de la enseñanza y la cultura reside en «quienes se encargan del fuero espiritual»: en este caso, los profesores de enseñanza media y superior. ¿Cuáles eran las fuentes de esa legitimidad? Para Machado Ribas, era la idoneidad técnica de los profesores la que garantizaba el respeto de los intereses de la cultura. La autonomía de la enseñanza habilitaba la especialización técnica y permitía su actividad y desarrollo; la política era considerada «injerencia extratécnica» (1936, pp. 127-128). Para Petit Muñoz, la autoridad de los profesores residía en su participación en la cultura, y ello se evidencia cuando en «Nuestra posición» realizó un balance de las elecciones que perdieron. Interpretó que el lema Universidad no fue el más votado porque parte del profesorado secundario se dejó coaccionar, «como si solo fuese un cuerpo burocrático» (1936, p. 66). El profesorado conforma un grupo especial, no son simples trabajadores. Los que optaron por otro proyecto, para Petit Muñoz, o se equivocaron o fueron débiles «por el temor de la cesantía o la promesa de la dádiva» (1936, p. 66). No se trata de distintos proyectos puestos a consideración; el campo está definido por dos posiciones: o se está a favor o en contra de la cultura.

[...] la coacción no debió haber tenido eficacia para morder sobre las conciencias, siendo así que los votantes eran profesores. La coacción debió haber resbalado sobre sus almas sin mancharlas ni tocarlas siquiera, o, en todo caso, acicateándolas en sentido contrario por una comprensible rebelión de su dignidad, porque eran almas de profesores (Petit Muñoz, 1936, p. 66).

Los que votaron a la lista Universidad son «los fuertes de alma», «y ellos merecen bien de la cultura». Los universitarios, o los universitarios comprometidos con la cultura integral, no atados al espíritu profesionalista, son entonces algo así como los guardianes de la cultura, bien social que permitía la civilización. Es significativo el que no se recurra en ningún momento al trabajo en el aula como factor aglutinador del profesorado, como parte de su identidad. La autoridad para escribir y tomar decisiones sobre el destino de la enseñanza (que se confunde con el de la cultura), no viene de la posición ocupacional, sino de esa participación en la cultura, que conlleva un deber moral. Es entonces su participación en los productos culturales, que implica un deber moral, junto con el derecho y la responsabilidad de conducir a la sociedad, lo que los impulsa a la intervención política. Conciben que al decidir el poder político sobre la organización de la enseñanza, se está violando la libertad de la cultura. Hay una identificación recurrente entre cultura y «organismos educacionales», y sobre todo entre cultura y Universidad.

No podemos dejar de señalar una influencia, si se quiere tardía, del arielismo de principios de siglo en esa oposición que plantean entre política y enseñanza, o entre cultura y otras «formas de la realidad». Los «cuerpos políticos», representantes calibanescos, estarían determinados por intereses utilitarios, que Machado Ribas califica como «ajenos a la cultura»; mientras que la cultura y la enseñanza debían representar el ideal arielista, esa especie de aristocracia espiritual. Muchos de los colaboradores de *Ensayos* fueron estudiosos de la obra de Rodó.¹² La posición de la revista es, en general, neoidealista, como la del mismo Rodó. No se trata de un idealismo ontológico de ideas absolutas, sino de ideales que parten de una conciencia de la realidad concreta, pero que son valores que guían la acción (Ardao, 1971, pp. 248-258). La cultura autónoma no beneficia solo a quienes transitan por los organismos de enseñanza, porque vela por principios que son soporte de la civilización: el derecho, la libertad humana, la legalidad, e interviene en la realidad para mejorarla (Petit Muñoz, 1936, pp. 59-60). Hay entonces una especie de preocupación democrática vinculada a la cultura y la educación, pero que no pasa necesariamente por la extensión de la enseñanza ni se agota en ella.

Las disputas por la autonomía

Autonomía era una de las principales consignas, defendida tanto por la agrupación Universidad, como por su adversaria Autonomía y Reforma; pero el término remite a significados divergentes para cada grupo. Mientras que para la lista ganadora de las elecciones de 1936 (y posiblemente para la tercera opción, el lema «Enseñanza Secundaria») se trataba de la autonomía de la institución administrativamente a cargo de la enseñanza secundaria, para la agrupación Universidad era la autonomía de la cultura la que estaba en peligro. Por eso, un ente autónomo que incluía elementos del Poder Ejecutivo, implicaba un atentado a la autonomía de la cultura, que quedaba de esa forma sujeta a intereses del poder político. En el segundo número de *Ensayos*, Lincoln Machado Ribas se encarga de fundamentar el proyecto elaborado por la Asamblea del Claustro de la Universidad. Sin desmarcarse de los planteos de Petit Muñoz, va a hacer énfasis en aspectos más prácticos del problema. Va a argumentar por qué el modelo plural, descentralizado, que se acentúa con la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria, como un ente autónomo más en una constelación que incluye al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y la Universidad de Montevideo, es en la práctica menos deseable que el modelo unitario propuesto por la Universidad;

12 Basta mencionar el ensayo monumental del director de la revista, Petit Muñoz, *Infancia y juventud de Rodó*, en el que trabajó durante años para publicar recién en 1971. Ardao ha apuntado también la afinidad entre las ideas de Rodó y Vaz Ferreira (1971, pp. 151-152), quien tuvo una influencia directa en el grupo Universidad, no solo como referente intelectual, sino también como rector de la Universidad, y como colaborador de la revista.

y cómo solo el segundo permitiría realizar efectivamente la autonomía. En primer lugar, sostiene la tesis de que la descentralización lleva a la falta de coordinación e impide la «orientación armónica» de la cultura. El «sistema plural» deviene en conflictos positivos, choques por imponer una solución; o negativos, que para Machado Ribas son los más preocupantes, cuando los organismos se pasan responsabilidades sin hacer nada al respecto. El sistema plural, además, tiene como desventaja el suponer un gasto mayor, ya que se crean cargos burocráticos que se superponen en sus funciones (1936, pp. 132-133).

Otro argumento en contra del sistema plural, y que creemos es el de mayor peso para el grupo Universidad, es que al ser independientes entre sí, los organismos de enseñanza (entendidos como niveles, o como entes autónomos), son más débiles, ganando mayor injerencia el poder político. La descentralización conspiraba contra la independencia porque debilitaba a cada uno de los cuerpos de enseñanza/cultura. Se parte de suponer relaciones de disputa entre el poder político y el gobierno de la educación, nunca de cooperación.

En el modelo plural, la necesaria orientación general armónica queda en manos del poder político; el Ministerio de Instrucción Pública debería ser el organismo encargado de darle coherencia a los distintos entes autónomos de enseñanza. El grupo de *Ensayos* sostuvo que el Ministerio no lograría cumplir esa función por depender del Poder Ejecutivo y por desempeñarse su titularidad por lapsos cortos en el tiempo. Esa solución o bien sería ineficaz o bien hería la autonomía. «Los funcionarios de la administración central no son, naturalmente, idóneos para la gestión técnica, (la sola existencia de los organismos autónomos demuestra que no se les considera aptos para tales cometidos)» (Machado Ribas, 1936, p. 138).

Desde la Asamblea del Claustro, y desde *Ensayos*, se sostenía que la institución idónea para encargarse de la coordinación de la enseñanza, y de conferir esa orientación armónica al desarrollo de la cultura, era la Universidad. Es cierto que se habría tratado de otra Universidad; de seguirse el proyecto que proponían, sería una nueva institución: «La enseñanza pública, en su totalidad, debe ser conferida a un solo organismo autónomo cuya denominación racional no puede ser otra que Universidad de la República» (Machado Ribas, 1936, p. 126).

Autonomía o reforma

En 1940, ya en el marco de la campaña de las segundas elecciones del Consejo de Enseñanza Secundaria, el grupo Universidad editó una compilación de los artículos que Emilio Zum Felde había publicado en la Sección Educación de *Ensayos*, hasta que se alejó temporalmente de la revista por problemas de salud. Para esas segundas elecciones, la agrupación mantendría el cargo de consejero, que asumió Zum Felde.

En el prólogo a esa compilación, Eugenio Petit Muñoz califica al trabajo como «una de las pocas obras definitivas» de la literatura pedagógica nacional (Zum Felde, 1940, p. 6). Zum Felde no va a escribir sobre la organización administrativa de la enseñanza secundaria, tema que ya había sido abordado en los números previos por Petit Muñoz y Machado Ribas. Su preocupación son los fines de la enseñanza, qué se debe enseñar y cómo.

Si bien la reforma que creó al Consejo de Enseñanza Secundaria fue fundamentalmente de carácter administrativo u organizacional, la reforma pedagógica —que según los impulsores de la ley quedaba por realizar— era un tema que estaba en discusión. Eran además temas vinculados; y el nombre de la agrupación triunfante Autonomía y Reforma lo revela. Sus integrantes sostenían que la autonomía administrativa de la enseñanza secundaria era una condición necesaria para la revisión de sus fines y métodos.

Zum Felde sostiene en sus artículos una visión crítica de los reformistas, a quienes acusa de buscar cambios partiendo desde cero como si todo hubiese fracasado (1940, p. 10), tendencia que identifica como producto de «un conjunto de vaguedades sin ninguna idea concreta» (1940, p. 17):

Creo que cuando toda esta nube de ideas reformistas —por lo demás vagas, confusas, huidizas— llegue a condensarse en algo efectivo, se encontrará que, tanto esas novísimas orientaciones como las organizaciones adecuadas para llevarlas a la práctica, existen en nuestra Universidad y algunas de ellas son cosas muy viejas (Zum Felde, 1940, p. 14).

Su trabajo no parte de un análisis profundo de la realidad educativa, sino que es más bien especulativo. Sigue un método lógico, partiendo de postulados (que atribuye a la oposición) que lleva a sus últimas consecuencias, para luego refutarlos y proponer una conclusión en cierta medida conciliadora. En esa búsqueda del punto medio, de la justa medida, se ve la gran influencia de Vaz Ferreira: «Todas, o casi todas las ideas pedagógicas son legítimas cuando se las usa con medida y en buen sentido y malas cuando se pretende hacer de ellas un empleo sistemático y por tanto exagerado» (Zum Felde, 1940, p. 90). Esa oposición que reclama la reforma, a la que refuta una y otra vez a lo largo de ocho números de la revista, no se identifica directamente con el oficialismo político colaborador del terrismo. La oposición es el escolanovismo, al que juzga, y muestra como dogmático, radical, y exagerado, a veces a fuerza de caricaturizarlo, frente a la tradición, imperfecta, con detalles a mejorar en la práctica, pero sabia y equilibrada.

Por ejemplo, sobre la confrontación entre formación espiritual y transmisión de conocimientos, se ocupa de argumentar que no son opuestos. «[...] la tarea educativa debe encaminarse no solo a formar el espíritu del alumno, sino a lograr que aquel adquiera y retenga eso que causa tanto horror a los fieles de la nueva enseñanza: *un acervo de conocimientos*» (Zum Felde, 1940, p. 38). Llega a la conclusión de que esa división no es sino una abstracción, y que ambos fines forman en realidad parte de un mismo proceso. Y hasta es posible que estos dos fines

de la educación sean uno solo; que lo que llamamos configuración espiritual no sea otra cosa que un conjunto organizado de conocimientos y que, por lo tanto, haciendo abstracción de ellos nos encontremos que ese espíritu, que con tanto sacrificio se quiere conformar, no existe (Zum Felde, 1940, p. 38).

La centralidad que la nueva educación reclama para la formación de capacidades por sobre los contenidos es, para Zum Felde, una vuelta a las viejas teorías de las facultades. De conceder la existencia de esas facultades, no necesitarían ser ejercitadas: «La mitad de la educación consiste no en activar, sino en inhibir estos mecanismos demasiado celosos» (abstracción, juicio, raciocinio, inventiva). Los productos de esas funciones son defectuosos sin conocimiento, o por falta de suficiente conocimiento (1940, p. 44).

Cuando se ocupa de cómo se debe enseñar, critica la importancia que desde la escuela nueva se le otorga a la actividad del alumno y el rechazo a la transmisión como pasiva, o «cosa muerta»; verdad exagerada por «la mente absurda de los pedagogos sistematizadores» (Zum Felde, 1940, p. 77); y al mismo tiempo reivindica la importancia del conocimiento enseñado. El rechazo a la enseñanza parte para Zum Felde del error de entender a la recepción como pasiva, cuando el comprender «[...] es tan actividad mental como lo es el descubrir» (1940, p. 78).

Transmitir al alumno conocimientos totalmente formados para que este reflexione sobre ellos, y los comprenda, o darle algunos fundamentales para que el educando descubra los restantes por sí mismo, son dos métodos legítimos y eficaces que pueden emplearse simultáneamente o alterarse entre ellos según lo aconseje la práctica (Zum Felde, 1940, p. 86).

A una conclusión similar llega para el problema del uso de libros en la enseñanza. Considera que el rechazo que se hace del libro implica volver hacia atrás en el tiempo y propone un uso equilibrado de obras originales, manuales, e intervención del maestro (1940, pp. 105-107; 131). Sobre el problema del interés, postula que en la educación es más lo forzado que lo libre (1940, p. 96). Poner el centro en el interés del alumno se aleja de la vida real, «llena de inhibición y de contenciones, de renunciamiento y sacrificios» (1940, p. 93). Opone entonces al principio de interés, un principio de *coacción*. Es el maestro el que debe dirigir el interés natural del alumno hacia objetos carentes primitivamente de interés. Para Zum Felde el *sistema inductor* del interés existe fuera del alumno (en el maestro, en el libro, en la sociedad) (1940, p. 102). Pero el interés tampoco es responsabilidad del docente:

Comienzo por apartar por inconducente, aquella [tesis] —muy sobada— que hace depender el interés por la cultura de lo interesante de las clases, cargando, con ello, a cuenta del profesor, la despreocupación del alumnado y el fracaso de la enseñanza media.

La lección atractiva, si puede coadyuvar en algo, es notoriamente insuficiente. Y lo demuestra el hecho que, mientras existen profesores interesantes en todos los grados y aburridos en otros tantos, el fenómeno de desinterés es general (Zum Felde, 1940, p. 102).

Y este desinterés generalizado, crea problemas en la argumentación lógica de Zum Felde. Para lograr el interés permanente, no ve

[...] más solución que los viejos métodos coactivos, fundados en intereses ajenos a la cultura misma. Hacer el estudio serio una condición sine qua non para el logro de los fines más caros para el joven. [...] En los comienzos es menester la cooperación seria de la familia con el instituto educacional. Más adelante [...] el título profesional: la cultura como condición necesaria para obtenerlo (Zum Felde, 1940, p. 103).

Para lograr la cultura en los estudiantes deben cambiarse los requisitos para acceder al título. Propone en última instancia que se aumente el nivel (o se cambie la modalidad) de exigencia.

[...] el instituto de enseñanza secundaria se limita a exigir para la progresión de los estudios y el egreso, y las facultades para el ingreso de sus alumnos, la certificación de haber rendido —no importa cómo— una sucesión de pruebas formales, inconexas entre sí: es decir, la comprobación [...] de que los alumnos demostraron conocer en cierto momento anterior y, bien o mal, una asignatura o parte de ella. No se exige una prueba real de cultura. Cursada y aprobada una materia, no se vuelve más sobre ella; y esto ocurre hasta con las distintas partes de una misma materia (Zum Felde, 1940, p. 105).

Es entonces solo en la medida en que la Universidad tiene el monopolio de un bien social como lo es el título, que puede inducir a algunos estudiantes a hacerse de una cultura verdadera, permanente, desinteresada. ¿Cuál es el camino para transmitir una cultura integral en una enseñanza secundaria separada de la Universidad y complementaria de la primaria? Se plantean para la visión de Zum Felde problemas de difícil solución en un panorama de expansión de la enseñanza secundaria, combinada con un acceso al título universitario para una élite.

Algunas conclusiones

Las discusiones en torno a la reforma de la enseñanza secundaria, y las reacciones ante la creación del nuevo Consejo, estuvieron signadas por la polarización política en el contexto del terrismo. El grupo de intelectuales nucleados en la agrupación Universidad, se identificó con la oposición política; pero al mismo tiempo, algunos actores se esforzaron por despolitizar su postura. Adherían a una concepción de cultura integral y libre, que entendían como sinónimo de desinteresada e independiente del poder político, posiblemente tributaria del arielismo en su neoidealismo y que rechazaba el utilitarismo. La competencia política que habilitó la nueva ley con las elecciones de consejeros docentes se interpretó con frecuencia como un enfrentamiento entre la cultura (representada por los docentes) y la injerencia del poder político que lograba coaccionar a parte del profesorado.

Se lee en la revista una coincidencia entre educación y cultura. Por momentos la exaltación de la alta cultura, el rechazo al utilitarismo y una preferencia de la excelencia sobre la expansión, pueden reflejar una imagen elitista de la enseñanza media. Pero al mismo tiempo hay una operación de conciliación entre la enseñanza elitista y la preocupación democrática. El componente democrático estaba en preservar la cultura libre y desinteresada en manos de pocos pero en beneficio de todos, como patrimonio o bien social que permitía el desarrollo de la civilización.

Revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*: la construcción de un nuevo relato

FREDDY CUELLO

La revista *Anales de la Enseñanza Secundaria* fue la publicación oficial de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, que se editó de forma regular desde fines de 1936 hasta enero de 1940. La primera entrega apareció en octubre de 1936, momento en que se daba a conocer la creación de un nuevo ente autónomo del Estado con la denominación de «Enseñanza Secundaria». En la Memoria de la Enseñanza Secundaria correspondiente al período de 1936-1938, se explicitaba que la publicación periódica debía tener las siguientes finalidades: brindar elementos de orientación pedagógica, suministrar los datos necesarios para la formación de un criterio unánime y nacional con respecto a los problemas liceales, poner al alcance de los profesores las conclusiones de las críticas didácticas, ofrecer a los trabajadores de la Enseñanza Secundaria una oportunidad de manifestar sus opiniones (CNES, 1938, p. 418).

Anales se publicaba de forma bimestral e incluía noticias, informes y resoluciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Los contenidos de la revista se articulaban en diferentes secciones: Realizaciones; Técnicas y Enseñanza; Orientación Metodológica-Didáctica; Subrayados e Informaciones; Los Liceos; De la historia o tradición nacional; Ayer es hoy siempre; Revista de revistas; Ordenación Pedagógico-Administrativa (CNES, 1938, p. 419). Al final de cada ejemplar se detallaban los institutos dependientes del Consejo Nacional de la Enseñanza Secundaria en la capital y en el interior del país, con los nombres de sus respectivos directores.

La financiación de la revista no había sido contemplada en el presupuesto de la Enseñanza Secundaria, lo que llevó a invitar al profesorado a costear los gastos de la publicación mediante una suscripción mensual. A partir de algunos cálculos que se pueden realizar con los ingresos provenientes por suscripciones es posible suponer la cantidad de profesores suscriptos, que giraría en torno a las 675, lo que nos permite ver el alcance de la revista.¹ El emprendimiento

1 Según el informe publicado en la memoria el presupuesto recaudado por concepto de suscripciones ascendería a \$ 4. 324,63. Sabemos que el precio de la suscripción mensual era de \$ 0.40, por haber encontrado casualmente los talones en la colección del inspector Arturo Rodríguez Zorrilla. Si tomamos en cuenta la cantidad de meses transcurridos entre la primera entrega: octubre de 1936 y la fecha en que fue realizado el informe: febrero de 1938, totalizan 16 meses.

se consideró por parte de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria como «una cooperativa intelectual y material del cuerpo docente del instituto» (CNES, 1938, p. 418).

Otro aspecto importante de la caracterización de la revista es conocer quiénes fueron sus responsables. En el primer ejemplar de *Anales de la Enseñanza Secundaria* apareció como redactor responsable Francisco Rousserie (hijo). Luego, en las siguientes publicaciones, los responsables fueron Carlos Lacalle y Alberto Rusconi. En la tercera entrega, correspondiente a los meses de mayo-junio de 1938, la dirección de *Anales* notificó el distanciamiento de Alberto Rusconi y la designación de Carlos Carrara para ocupar el cargo vacante.²

A través de la indagación realizada se observó que fueron principalmente las autoridades quienes publicaron artículos en la revista; es decir, el presidente, los inspectores y los consejeros. Además, publicaron los directores de los liceos que en muchos casos comentaban las realizaciones que se estaban desarrollando y unos pocos profesores. A partir de esta participación es posible inferir que la finalidad de la revista fue que los profesores se convirtieran en los destinatarios de los lineamientos pautados por las autoridades.

Por último es necesario señalar que los docentes identificados con la agrupación Universidad³ no participaron en la revista *Anales*, reafirmando la oposición de este grupo al liderazgo de su director y a la nueva institucionalidad de la Enseñanza Secundaria.

Las contradicciones en el impulso de la reforma de la Enseñanza Secundaria

En la entrega número 1 de *Anales de la Enseñanza Secundaria* de enero-febrero de 1939 el cuerpo redactor explicitó cuáles fueron los dos movimientos que habían dado origen al nuevo Ente Autónomo creado por la ley de diciembre de 1935. El primero hacía énfasis en la relevancia del proceso de reforma, mientras que el segundo constituyó un gesto administrativo provocado por las urgencias reales del momento.

La Dirección General de la Enseñanza Secundaria consideró que la reforma no era solo un problema pedagógico, sino un problema ético y social (CNES, 1938, p. 321). En ese marco, el movimiento reformista adquirió un rol central y protagónico en la revista, pautando los contenidos publicados en cada ejemplar. Es relevante, entonces, examinar cuáles fueron las diferentes acepciones que estructuraron la reforma de la enseñanza secundaria desde el discurso oficial expresado en *Anales*.

2 En junio de 1938 *Anales* publicó un suplemento informativo explicando los motivos de la renuncia de Rusconi, quien consideraba incompatible su cargo con el que ejercía en la redacción del Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (*Anales*, 1938b, p. 4).

3 Ver artículo de Pía Batista en este mismo libro.

En este sentido, se puede advertir que la nueva institucionalidad expresó la necesidad de construir un nuevo régimen académico, un plan didáctico y un espíritu pedagógico que se adaptara a la situación liceal como era interpretada por los reformistas. Para Maronna (2008) la reforma institucional realizada en el período terrista implantó la intencionalidad política de controlar a los docentes y a los alumnos en el ámbito de la enseñanza media. En este mismo sentido, desde el discurso oficial se destacaba que la reforma era entre, otras cosas, «una imposición disciplinaria [...] en la función directiva y docente» (CNES, 1938, p. 321).

En relación a quiénes fueron los impulsores del proceso de transformación, el redactor responsable Carlos Lacalle sostuvo que el movimiento de reforma fue impulsado por el profesorado desde su agrupación gremial y la «Asociación de Profesores», debatiéndose y aprobándose sus lineamientos generales en el II Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, realizado entre el 28 de enero y el 1 de febrero de 1934 (Lacalle, 1939, p. 225). Según el autor:

La reforma consiste en un proceso lento de consideraciones convergentes y de actitudes mentales, elaborado en el seno del propio Instituto de Secundaria. Ese proceso tiene un personaje central: el profesor liceal. Fueron los profesores liceales como tales los que integraron el espíritu de la «reforma». Esos profesores, simplemente como tales en sus puestos de directores o de inspectores, en la forma aislada del libro, de la conversación, del informe o dentro de los cuadros de la «Asociación de Profesores» y de la acción conjunta de los Congresos, dieron un lineamiento espiritual, una «inspiración», a la «reforma» (Anales, 1939a, pp. 4-5).

Maronna destaca que el II Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria fue organizado, entre otros, por las primeras autoridades que integrarían el nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria. La Junta Ejecutiva responsable del encuentro estuvo integrada por Eduardo de Salterain y Herrera, Elzear Giuffra y Pedro Baridón. La convocatoria fue destinada para que participaran todos los profesores de los institutos oficiales y los habilitados por la Universidad, pero en total asistieron 40 docentes, siendo considerada una magra presencia, consecuencia de la polarización generada por el Golpe de Estado (Maronna, 2008, p. 46).

Para Carlos Lacalle la reforma debía ser entendida como un movimiento espiritual:

[...] la reforma de la Enseñanza Secundaria no constituyó solamente una modificación administrativa. Fue y es, en realidad, un profundo movimiento espiritual, que entendía y pretendía un mayor tecnicismo de la enseñanza, ajustando esta a las características del adolescente, una preocupación más humana que preprofesional en la labor docente, una mayor espiritualización del contenido de las asignaturas, una mayor jerarquización de lo educacional sobre lo instructivo, mayor intensificación en los aspectos nacionales de la enseñanza, convertir al liceo de una escuela de aprendizaje, en un escenario de vida en la cual es

adolescente pudiera, tanto prepararse para su futura vida de ciudadano, como realizar actualmente su etapa de existencia (Lacalle, 1939, p. 225).

En el mismo sentido la Dirección General de Enseñanza Secundaria publicó cuál era la ocupación primordial de la reforma: construir el ideal del Liceo Nacional. El Liceo era concebido como un espacio para la consolidación de la cultura integral que debía promover el profesorado, transformando a la Enseñanza Secundaria en el «eje de la cultura nacional».

Allí se le impregna al joven de los conocimientos básicos del saber contemporáneo en todas las ramas de la ilustración. Allí se produce el choque espiritual de las generaciones. Choque que se convierte en plática educadora y que da altura y tono a la vida nacional (Anales, 1938a, p. 8).

La situación edilicia de los liceos públicos fue otra de las tareas que pretendió atender la nueva administración de Enseñanza Secundaria. Se buscó instaurar una política de expansión edilicia que fuera un emblema característico en la construcción y la afirmación de la identidad nacional.

Las innovaciones del movimiento reformista fueron difundidas en el exterior y la revista *Anales* se encargó de dar a conocer este tipo de actividades. En 1939 se publicó el discurso de Carlos Lacalle en la VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, llevada a cabo en el Palacio Wilson de Ginebra (Lacalle, 1939, p. 227). Los argumentos expuestos por parte del redactor justificaban algunas dimensiones de análisis abordadas en este artículo (espíritu liceal, aparato burocrático, identidad del profesorado) que construyeron y articularon el nuevo relato de la reforma.

La profesionalización del rol docente

El movimiento de reforma buscó la creación y consolidación de un nuevo cuerpo burocrático administrativo del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En este contexto se buscaba establecer también un nuevo perfil del profesor liceal como funcionario público. Para el director general de Enseñanza Secundaria, al profesorado le correspondía la tarea de fortalecer la personalidad moral, cívica y física del adolescente para consolidar la integración a la vida social (Salterain y Herrera, 1936, p. 17). El énfasis en estas dimensiones dan cuenta de la búsqueda por no reducir la enseñanza secundaria a la formación intelectual, que se asociaba al ideal universitario.

La revista *Anales* en varias oportunidades reivindicó la necesidad de formar a los profesores de la Enseñanza Secundaria en los problemas de su especialidad. Esta formación, además, permitiría desarrollar el compromiso de los docentes con el espíritu y la orientación que se buscaba para la enseñanza media. La idea de profesionalizar el rol docente estuvo acompañada por la preocupación por cambiar la forma de reclutamiento. También en este aspecto se entendía necesario proseguir la ruptura con la tradición universitaria.

Desde los tiempos en que la Universidad organizó las cátedras de bachillerato hasta esta época actual de autonomía institucional para la preparación media del adolescente nacional, el profesor ha sido reclutado de una misma manera, con el agravante de que la forma que fue racional y adecuada en tiempos pretéritos, es hoy día una fórmula sin sentido ni eficacia.

Antiguamente se llamaba a desempeñar las cátedras de estudios medios a los egresados de distintas facultades, a los profesionales destacados y aquellas personas de reconocida capacidad intelectual. Esto estaba de acuerdo con las necesidades de aquellas aulas de limitada clientela y en las que decía existir un clima netamente universitario (*Anales*, 1938b, p. 219).

Ahora la Dirección General consideraba que Enseñanza Secundaria debía formar sus propios profesionales, bajo la órbita de un Instituto Normal de Profesores de Enseñanza Secundaria. Este proyecto ya estaba presente en los primeros ejemplares de *Anales de la Enseñanza Secundaria* de 1936, donde se especificaba que debía funcionar adscripto al Instituto Alfredo Vázquez Acevedo al efecto de disponer del local, material de enseñanza y personal administrativo (*Anales*, 1936b, p. 24).

La participación de los profesores

La Dirección General a través de la revista destacó varios eventos en que se promovió desde el Consejo la participación del profesorado en esta nueva etapa de la Enseñanza Secundaria. El primer Congreso de Directores llevado a cabo en 1936 impulsó la puesta en común de las opiniones de los técnicos de la Enseñanza Secundaria. Otro evento de colectivización destacado por el órgano oficial fue la primera concentración de profesores de los cursos 1.º y 2.º de Enseñanza Secundaria realizada en enero de 1938 en el Instituto Vázquez Acevedo. El encuentro contó con la presencia de más de cuatrocientos profesores de muy diversas partes del país. La reunión se consideró una penetración intelectual para construir la realización renovadora de la Enseñanza (*Anales*, 1938a, p. 7).

En 1938, *Anales* publicó una entrevista a Eduardo de Salterain y Herrera realizada por el medio de prensa *El Telégrafo* de Paysandú, donde se comentaban las repercusiones de la concentración de profesores:

En cuanto al Congreso de Profesores, la iniciativa me pertenece. Tuve la satisfacción de encontrar en el Consejo que presido, la más favorable acogida, que como usted habrá podido palpar, atrajo en las reuniones particulares y en las plenarios, una concurrencia numerosísima, plena de inquietudes y sugerencias, de las que hemos podido recoger buen acopio, para llevárselas al seno del Consejo. Ya en el año anterior, y como medida previa a la implantación del actual plan de estudios congregamos a los directores de liceos, cuya experiencia docente forma parte de la estructuración del mismo, ya que vuelvo a repetir, no anula mi fervor entusiasta, esa permeabilidad indispensable, que debe tener todo educador, por la experiencia y capacidad ajena (*Anales*, 1938a, p. 22).

Otra referencia sobre el valor que adquirió la participación del profesorado se encontró explicitado en el proyecto de Estatuto del Profesor que establecía la convocatoria a Asambleas de Profesores con carácter consultivo para dictaminar sobre los puntos que fije el Consejo (*Anales*, 1938b, p. 165).

Sin embargo, el proceso tuvo más conflictos que lo que se estableció en la publicación oficial. En el seno de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay se hicieron fuertes denuncias que cuestionaban el accionar del Consejo. Esto obliga a relativizar el apoyo del profesorado liceal al proceso de reforma impulsado por las autoridades que se describía en los *Anales*. En el Boletín de la Asociación se denunció que el Consejo realizaba prácticas antidemocráticas en sus sesiones, las cuales se desarrollaban a puertas cerradas sin dar a conocer las versiones taquigráficas correspondientes (Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay, 1938, pp. 5-6). Esta forma de funcionamiento del organismo era denunciada por la Asociación, que argumentaba un distanciamiento del Consejo con la masa docente, a diferencia del relato oficial que recogía *Anales*.

El papel de los inspectores en la nueva institucionalidad

En *Anales* se constata la elaboración de un relato histórico que diera legitimidad al papel de la Inspección,⁴ por lo que se puede presumir que para la nueva institucionalidad se considerara clave la autoridad otorgada estas figuras.⁵ Un elemento recurrente en los contenidos publicados por la revista *Anales de la Enseñanza Secundaria* era salvaguardar la jerarquía institucional. Desde la Dirección General se valorizó la figura del inspector para orientar y conducir la reforma. Es oportuno continuar destacando el relato histórico que se confeccionó para legitimar la autoridad de los inspectores:

El cuerpo de la Inspección ha establecido *la continuidad entre la antigua y la nueva Enseñanza Secundaria*, ha elaborado en tarea silenciosa y cotidiana los apoyos técnicos sobre los cuales han especulado las autoridades dirigentes, ha

4 El primer antecedente que se destacó fue el nombramiento de Miguel Lapeyre en 1912 como inspector de Enseñanza Secundaria, propuesto por el presidente José Batlle y Ordóñez después de impulsar la ley de creación de los liceos departamentales. El segundo antecedente fue la aprobación de la Ley n.º 8399 del 16 de abril de 1929, que reglamentaba el funcionamiento de los inspectores de la Enseñanza Secundaria.

5 En la Memoria de Enseñanza Secundaria correspondiente al período 1948-1955 quedaba registrado cómo era la provisión de los cargos: «Art. 2.- La provisión de los cargos de Inspectores de Enseñanza Secundaria se efectuará por concurso de méritos, con un llamado previo a aspirantes. El concurso será fallado por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria por mayoría absoluta de votos, mediante resolución fundada que se publicará en el *Diario Oficial* y dentro de los seis meses a partir del día de la convocatoria.

Los inspectores deberán gozar de autoridad poseer idoneidad en materia y haber cumplido un período legal como directores de institutos o liceos o ser profesores con no menos de diez años de actuación destacadamente calificada» (CNE, 1955, p. 28).

informado al cuerpo docente disciplinado los materiales y guías didácticas, ha sido nexo fiel entre el pensamiento director y el hecho definitivo del aula, ha pulido en años largos una estructura pedagógica. Esa inspección integrada por hombres de elevada jerarquía intelectual, de extensa experiencia en la educación, de digna y auténtica dedicación a la enseñanza ha sido el aporte que el antiguo régimen institucional de la Enseñanza Secundaria dio al actual organismo y por su vía se ha establecido la relación histórica entre las dos etapas del desenvolvimiento y perfeccionamiento de nuestra enseñanza (*Anales*, 1939, p. 8, s. n.).

Es importante conocer cuáles eran los requisitos que debían presentar los aspirantes a inspectores de Enseñanza Secundaria. Los candidatos a inspectores eran designados por el Consejo Nacional entre los directores de liceo o entre aquellos profesores con más de diez años de actuación docente. La duración del cargo estaba comprendida por un período de cinco años, pudiendo la persona ser indefinidamente reelecta por períodos iguales (*Anales*, 1937, p. 154).

El nuevo plan de estudios (1937)

Como se mencionó anteriormente, desde *Anales* se promovió el impulso de profesionalización del profesorado. Este discurso entendía que los profesores debían caracterizarse por ser técnicos de la enseñanza secundaria. La diferenciación con el catedrático universitario contribuyó a brindarle a este nivel de estudios una mayor autonomía funcional, demarcando su especialidad técnica.

La instauración del nuevo plan de estudios de 1937 expresa la intención de las autoridades de impulsar una reforma pedagógica que acompañara la creación del nuevo Consejo. Para los promotores del nuevo plan, era necesario otorgarle a la Enseñanza Secundaria una nueva importancia social para la formación de ciudadanos, pretendiendo así resolver un «problema nacional».

¿Cuál era la formación que se proponía el nuevo plan?

No es un plan ideal. No puede serlo, ya que no hay una enseñanza ideal, ni educandos ideales. Es un plan real. Un plan que ha huido de los excesos enciclopédicos como de los extremos naturalistas. No es un plan para educar al «buen salvaje» ni para enseñar a un ser abstracto, intelecto puro. Es una pauta, una norma, una selección de temas que sirvan de medios para llegar a formar ciudadanos capaces, aptos, con el sentido social bien desarrollado. Si este plan tiene una característica, bien puede ser esta, el plan que pretende desarrollar hasta el límite posible cada capacidad individual, los propios medios mentales, físicos y morales de cada educando, con vista a la convivencia social (*Anales*, 1937a, p. 4).

Es importante destacar que desde el debate parlamentario sobre la creación del nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria, se señaló una aspiración pedagógica de formar al hombre para la vida social y no exclusivamente para la actividad profesional (Maronna, 2008, p. 49). Se confiaba en que la formación de ciudadanos responsables contribuiría a una acción social de resultados provechosos para la comunidad.

El nuevo plan de estudios buscaba implementar la idea de una «cultura integral» (moral, intelectual y física), que se quería diferenciar de la cultura universitaria. En la obra *Enseñanza Secundaria Uruguaya y temas derivados*, Eduardo de Salterain y Herrera realizó una crítica a la enseñanza universitaria, considerándola dogmática y libresca. Se hacía énfasis en que los universitarios no sabían pensar con autonomía, apelaban a la memoria más que al entendimiento y no tenían iniciativa para seguir progresando (De Salterain, 1942, p. 25). El propósito de la cultura integral era dotar al adolescente de «un sentido de responsabilidad, estudios integrados, horizonte de aptitudes inteligentes, normas justas y un orden principal del juicio para emanciparse» (*Anales*, 1936b, p. 17).

La construcción de un nuevo relato sobre la Enseñanza Secundaria

En varias de las publicaciones de *Anales de la Enseñanza Secundaria* se establece la intención de dar a conocer a los hombres de gobierno, los círculos de intelectuales, los órganos de prensa, las instituciones de cultura y al «hombre de la calle» la presencia de una nueva etapa en la historia de la Enseñanza Secundaria. Para llevar a cabo tal cometido, la publicación se encargó de elaborar el relato oficial sobre la construcción histórica de la Enseñanza Secundaria en el país, a fin de resaltar lo innovador y rupturista del espíritu reformista.

José Pereira Rodríguez fue uno de los encargados de crear el nuevo relato institucional. El inspector publicó un artículo en la tercera entrega correspondiente a mayo-junio de 1937 titulado: *Veinticinco años de enseñanza secundaria en el Uruguay*, en el que se partía para construir la narración a 1912, el momento refundacional en el que José Batlle y Ordóñez, presidente del país y Juan Blengio Rocca, ministro de Instrucción Pública, se otorgó mayor relevancia a la enseñanza media debido a su repercusión social. De acuerdo a este relato hasta ese momento solamente funcionaba un establecimiento oficial de Enseñanza Secundaria en Montevideo, dependiente de la Universidad, y algún instituto particular como, por ejemplo, el Instituto Politécnico de Salto. A partir de 1912, con la Ley de Creación de Liceos Departamentales, comenzaron a funcionar en las capitales departamentales los primeros liceos y fueron fundándose nuevos en Montevideo.

Esta reescritura de la (re)fundación de la enseñanza secundaria tomando como principio la creación de los liceos departamentales cumple una doble función. Por un lado, desplaza hacia el campo del pasado en un período lejos de la disputa política reciente el relato sobre la enseñanza secundaria. Por otro lado, refuerza la idea de que la expansión de los liceos al interior constituyó una operación por la cual se fortaleció la identificación entre extensión de la enseñanza secundaria y la extensión de la cultura.

El relato histórico elaborado por el inspector José Pereira Rodríguez enfatizaba que desde 1912 cada ministro de Instrucción Pública y cada decano de

Enseñanza Secundaria habían intentado sin éxito una reforma profunda en los planes de enseñanza para atender a la nueva situación creada por la expansión de la matrícula. Cada intento de cambio se lo consideró propenso de caer en las campañas polémicas de los grupos universitarios o de los sectores políticos.

El relato oficial exaltó el clima de disputa entre diferentes grupos que habrían dificultado cualquier posibilidad de acuerdo acerca de los cambios a implementar. Un ejemplo extremo para el autor fue la confrontación que se desató a partir de la promulgación de la Ley de 1934 que organizaba la «autonomía» de la Universidad después de ochenta y cinco años. Los grupos que se opusieron a la Ley del Ministro de Instrucción Pública Horacio Abadie Santos, la consideraron como violatoria de la autonomía de la Universidad (Pereira, 1937, pp. 246-247).

La revista *Anales* continuó seleccionando eventos puntuales para legitimar y consolidar un relato específico sobre la autonomía de la Enseñanza Secundaria, la cual se interpretó como autonomía también con respecto de la Universidad. En el artículo *Veinticinco años de Enseñanza Secundaria* mencionado anteriormente, se destacó que con la llegada al Ministerio de Instrucción Pública del doctor Martín Echegoyen, se había lanzado la noticia de su propósito de reformar la enseñanza liceal. La iniciativa provocó un nuevo «enardecimiento político» y nuevas rispideces en torno del debate de la reforma educacional (Pereira, 1937, p. 247).

El relato histórico desarrollado por Pereira Rodríguez expone el análisis retrospectivo avalado institucionalmente sobre la transformación que vivió la Enseñanza Secundaria, a partir de la cual la autonomía se definió no solo en relación al Poder Ejecutivo sino en relación a la Universidad. Esta autonomía es la que habría hecho posible la verdadera reforma de la enseñanza secundaria, permitiendo que la enseñanza secundaria encontrara su verdadero destino: la formación cultural general. En ese marco, las diferentes piezas que fueron abordadas por *Anales* como parte de la gestión de Salterain y Herrera, constituyen partes que contribuyen a consolidar esa enseñanza secundaria que no estaba encontrando ya su lugar en la Universidad.

A modo de reflexión final

La indagación realizada en la revista *Anales de la Enseñanza Secundaria* permite avanzar en el estudio de la historia de la educación en el Uruguay, específicamente sobre la enseñanza secundaria en un período crucial para ese nivel educativo. El impulso de la reforma de la Enseñanza Secundaria expresó una etapa en la enseñanza del país impregnada de tensiones políticas que repercutieron en la creación y consolidación del nuevo ente autónomo. La intervención de los actores en la publicación oficial evidencia la polarización que se vivía no solo frente al golpe de Estado, sino también en relación a la autonomía del Consejo de Enseñanza Secundaria. El régimen terrista buscó instaurar un aparato burocrático que fuera capaz de controlar la enseñanza media, un espacio crecientemente relevante debido al aumento de la matrícula.

A través de las publicaciones de *Anales* se buscó revalorizar el liceo como espacio formativo para los futuros ciudadanos. Desde el punto de vista pedagógico fue necesario promover un cambio innovador para la época que entendiera a la enseñanza secundaria como un fin en sí mismo. Los contenidos publicados por la revista con regularidad resaltaban la gestión de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, utilizando el órgano de prensa oficial para exaltar la figura de las autoridades. El análisis de la presidencia de Eduardo de Salterain y Herrera lo ubica como una figura clave del movimiento reformista, permitiendo a su vez conocer los diferentes actores que apoyaron y se comprometieron con los lineamientos del primer Consejo. Es relevante dejar planteada la centralidad que adquirieron algunos inspectores como José Pereira Rodríguez y Alberto Rodríguez,⁶ quienes fueron los voceros de las actividades realizadas.

La reforma de la Enseñanza Secundaria estableció la necesidad de adjudicarle una identidad al profesorado de enseñanza media, diferenciándolo del catedrático universitario. Desde el discurso oficial significaba un cambio pedagógico fundamental para buscar profesionalizar la labor docente y consolidar la autonomía que se venía reclamando. A pesar de las diferentes noticias emitidas sobre las instancias colectivas del profesorado en apoyo al primer Consejo, la tensión del clima político y las disputas internas favorecieron la desvinculación del profesorado con las autoridades.

A partir del desarrollo del trabajo surge la pregunta: ¿Por qué el profesorado tomó distancia del primer Consejo de Enseñanza Secundaria? Una posible respuesta estaría en el estilo del nuevo director que impidió separar la reforma de secundaria de su nombre, el cual habría quedado vinculado políticamente al régimen de facto. El *Boletín de la Asociación de Profesores* denunció las políticas antidemocráticas que se venían desarrollando en el Consejo de Enseñanza Secundaria. El carácter no público de las resoluciones votadas se convirtió en factor que incrementó la desconfianza hacia la gestión de la nueva institución.

El alejamiento de los profesores representados a través de la Asociación de Profesores, tuvo un momento alto con la renuncia Alberto Rusconi a la redacción de la revista *Anales*, tal como se mencionó antes. Rusconi, que en ese momento era el redactor responsable del *Boletín de la Asociación de Profesores*, había abandonado su cargo en la revista *Anales de la Enseñanza Secundaria* porque consideraba incompatible con su labor en la Asociación de Profesores.

Al terminar el mandato del primer Consejo, se interrumpió la publicación de la revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, la cual parece haber corrido el mismo destino que su mentor, quien con su alejamiento permitió concluir las tensiones políticas que se habían generado entre la identificación del Consejo de Secundaria con el régimen terrista.

6 Como veremos en los capítulos siguientes el Prof. Alberto Rodríguez será un actor fundamental del proceso reformista cuando resulte electo director general de Enseñanza Secundaria para los períodos 1960-1964 y 1964-1968.

Educación y Cultura: la escuela nueva en la rearticulación de la enseñanza secundaria en Uruguay (1939-1947)

PÍA BATISTA

En este trabajo estudiamos la revista uruguaya *Educación y Cultura* (1939-1947), de influencia escolanovista y dirigida por dos inspectores de Enseñanza Secundaria. La revista puede ser abordada como testimonio de las transformaciones que vivía ese nivel de enseñanza en un momento en que se abrían procesos de cambio de sus fines y formas institucionales, transformaciones que implicaron una rearticulación de la posición del profesor. La publicación buscaba incidir en la realidad educativa y lo hacía a través de la divulgación de ideas que ponía a disposición de los docentes, no solo desde los textos que se incluían sino también en toda su materialidad. Pero además, los agentes productores de la revista participaban del gobierno de la educación como funcionarios de alta jerarquía, lo que los llevaba a tener cercanía a las autoridades educativas. La revista debe pensarse a la vez como una unidad con cierta vida independiente y como parte del proyecto de acción de los agentes que participaban en ella.

Buscaremos mostrar, por un lado, los intentos de rearticulación de la posición del profesor desde la revista y el recurso al discurso escolanovista en ese proceso. En segundo lugar, abordaremos cómo las principales consignas del movimiento de escuela nueva fueron articuladas con la discusión sobre los grandes problemas de la enseñanza secundaria, ante un diagnóstico de crisis de la matriz universitaria. Para ello nos centraremos en las notas editoriales.

En octubre de 1939 se publicó el primer número de *Educación y Cultura*, «revista uruguaya de información pedagógica». La aparición de la revista coincidía con la recta final de la campaña que convertiría a Armando Acosta y Lara en presidente del Consejo de Enseñanza Secundaria y sucesor de Salterain y Herrera, que lo había inaugurado. En el marco del gobierno conservador y autoritario de Gabriel Terra, la enseñanza secundaria había sido separada de la Universidad mediante la creación del Consejo. Si bien estaba bastante extendida la idea de que la enseñanza secundaria debía cambiar su matriz universitaria y tener fines específicos diferentes de los preprofesionales, el impulso reformista de Salterain y Herrera, que buscó dar orden a la institucionalidad recién inaugurada y priorizó los actos fundacionales y administrativos, fue apagándose a medida

que a nivel político el terrismo perdía legitimidad y se preparaba una transición.¹ En ese marco, Salterain, que había sido presidente de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (APESU), termina renunciando hacia el final de su gestión, por el alejamiento de esa asociación respecto de la actuación del Consejo (Barhoum, Pesce y Yaffé, 2006, p. 16). En 1942, Salterain y Herrera denunciaba que la reforma había sido desarticulada.² La experiencia mostraba que el cambio administrativo era necesario pero no suficiente.

Los directores de *Educación y Cultura*, José Pereira Rodríguez y Mario Bouyat ejercían como inspectores de Secundaria desde 1929. Nacidos en el ocaso del siglo XIX, español uno y francés el otro, habían llegado a Uruguay en su juventud. Los dos se iniciaron tempranamente como profesores, Bouyat especializado en lenguas extranjeras y Pereira Rodríguez en Idioma Español, pero cubriendo varias asignaturas como era corriente en la época, desde Matemáticas a Filosofía. También ambos hicieron carrera como directores en liceos departamentales, antes de ser nombrados inspectores, Bouyat en Minas y Pereira Rodríguez en Treinta y Tres.³

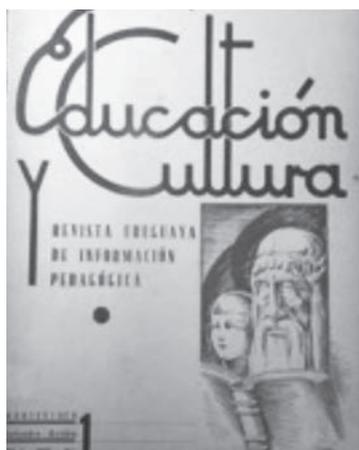
En sus casi cuarenta números, la tapa de *Educación y Cultura* se mantuvo prácticamente igual en su diseño, solo variando de un número a otro los colores sobre el cartón gris. Acompañaba al nombre de la revista un grabado que guarda similitudes con el Ariel y Próspero de Eric Gill.⁴ Un anciano sostiene un libro. A su lado, un poco más atrás, aparece un joven andrógino. Ambos miran con ojos en blanco a un horizonte que el lector no ve. La tensión que transmite la imagen, entre el pasado heredado y un porvenir, estará presente —como el grabado— en toda la revista.

1 El triunfo en las elecciones de 1938 de Alfredo Baldomir, terrista, no obstante se mostraba como la opción menos continuista dentro del régimen; el mitin de julio de ese año por «Nueva Constitución y Leyes Democráticas», marcaban el comienzo de una transición democrática (Frega *et al.*, 1987, p. 97).

2 El plan de estudios de 1937 no llegó a implementarse en todos los grados, y se restituyeron los preparatorios de dos años (Salterain y Herrera, 1942, p. 23; 75-76).

3 Pereira Rodríguez además tuvo una carrera destacada como crítico literario. Fue miembro de la Academia Nacional de Letras y del Instituto Histórico y Geográfico, y director de la *Revista Nacional*. Biblioteca Nacional-Archivo Literario, Colección José Pereira Rodríguez, C 37, D 236, Ficha bio-bibliográfica.

4 Si bien no hemos podido dar con la identidad del artista gráfico de la tapa, ni comprobar la inspiración en el inglés, la referencia al tema shakesperiano retomado por Rodó es más que probable teniendo en cuenta la influencia de Rodó en la generación de la época, en la enseñanza secundaria, y en uno de los directores de la revista. José Pereira Rodríguez fue un reconocido crítico de la obra de Rodó.



Fuente: *Educación y Cultura*, año 1, n.º 1, setiembre-octubre 1939

A partir de las secciones que organizan las revistas pedagógicas, así como los temas a los que se brinda espacio, puede pensarse en el lector objetivo que se construye desde la publicación (Revah, 2013). *Educación y Cultura* estaba muy cerca del modelo tradicional de revista pedagógica profesional, de origen normalista (Hernández, 2012). Se dividía en las secciones Notas editoriales —firmadas por los directores—, Colaboraciones —con alrededor de cinco artículos por número—, la sección de humor Puntas Secas, Normas Pedagógicas, Auxiliares de la Enseñanza, Revista de revistas, Bibliografía, Informaciones Pedagógicas, e Informaciones Administrativas. La sección Colaboraciones reunía desde resultados de investigaciones y traducciones de pedagogos extranjeros, hasta aportes a la enseñanza específica de una disciplina y opiniones sobre temas generales de la educación. De todas formas, las colaboraciones eran en general breves, de un par de páginas, y si llegaban a extenderse un poco más se incluían subtítulos que fragmentaban la lectura, o se continuaba en una entrega posterior. Se trataba de una lectura ligera, que podía implicar solo algunos minutos. El resto de las secciones se componen de textos mucho más breves: consejos para el trabajo en clase, una reseña bibliográfica, o una novedad en los reglamentos de Secundaria. Títulos y subtítulos en tipos diferentes y de mayor tamaño, así como ocasionales recuadros con frases de educadores, fragmentan la lectura y mantienen la atención. No se escribía para una elite, sino que partían de la base de que cualquier profesor en ejercicio podía colaborar con «buena voluntad» en la reconfiguración de la enseñanza media y en su adaptación a los nuevos métodos de enseñanza.

En *Educación y Cultura*, es constante la propaganda por la llamada «nueva educación». Bouyat y Pereira Rodríguez estaban familiarizados con el escolanovismo al menos desde los primeros años de la década de 1930, cuando Secundaria aún dependía de la Universidad (Universidad, 1933). Más tarde

fundarían y serían presidente y vicepresidente, respectivamente, de la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE). Con números de cuarenta páginas, *Educación y Cultura* salió en forma bimestral durante nueve años.⁵ Si bien en varios números los directores mencionan las dificultades económicas y llaman a los docentes a colaborar con su suscripción, la revista logró tener una vida más o menos prolongada, lo que habla en principio de una aceptación del público, si tenemos en cuenta el carácter interactivo de la prensa pedagógica que ha señalado Caspard (Catani, 1996). La posterior *Adolescencia y Educación* (1953), que no superó el año de vida, la identifica como uno de los pocos antecedentes en cuanto a revistas enfocadas en la enseñanza secundaria, junto con *Anales de la Enseñanza Secundaria* que, pese a ser una publicación oficial, solo llegó a salir por tres años. Pero además, *Educación y Cultura* era un emprendimiento de Monteverde, la más grande editorial didáctica de su época; y vendía publicidad a empresas importantes, como la textil Campomar. Fue la única revista que apeló tanto a docentes de secundaria como de primaria. Pero, como veremos más adelante, esa estrategia tuvo razones más profundas que la de buscar un mejor posicionamiento en el mercado editorial.

Intelectualidad pedagógica

En la nota editorial que abre el primer número, titulada «Nuestros propósitos», los directores manifiestan su intención de que la revista fuese diferente del resto de las publicaciones nacionales dedicadas a temas educativos. En esa aspiración puede leerse una referencia implícita a la oficial *Anales de la Enseñanza Secundaria*, que había salido hasta un mes antes de la aparición de *Educación y Cultura*, y en la que Bouyat y Pereira Rodríguez escribieron desde su rol de inspectores. Probablemente ese distanciamiento no era ajeno al desprestigio político en el que había caído la gestión de su iniciador Salterain y Herrera. Pero además de los motivos coyunturales detrás de ese apartamiento, la estrategia editorial de las dos publicaciones era diferente. Los *Anales* comunicaban los cambios institucionales —concretados o proyectados— e incluían artículos pensados como herramientas para la práctica docente. En *Educación y Cultura*, si bien las recomendaciones didácticas estaban presentes en la sección «Normas pedagógicas», las notas editoriales y algunos de los artículos centrales se ocupaban de temas más amplios.

EDUCACIÓN Y CULTURA no es ni puede ser, como otras revistas de enseñanza, un instrumento de trabajo para la preparación de una clase [...] Convencidos de que la delicada tarea que deben cumplir maestros y profesores les exige, además de la posesión de los conocimientos, una constante renovación de su información, en lo que atañe a los métodos de enseñanza y a los problemas

5 No salió a fines de 1940 y 1941. A partir de 1945, empiezan a salir dos números dobles por año, por lo que la revista se publicó tres veces al año en lugar de cinco.

generales de la educación, queremos, ante todo, que nuestra revista contribuya a brindarles un alimento propicio para la reflexión, y a darles las vistas de conjunto tan necesarias sobre todas las cuestiones docentes. En una palabra, *EDUCACIÓN Y CULTURA* aspira, en el campo profesional, a ser el enemigo de la rutina, de la indiferencia, es decir, a ser el elemento de excitación intelectual que es fuente de progreso técnico y de superación en el esfuerzo docente (n.º 5, p. 162).

En la discusión sobre los problemas y fines de la enseñanza secundaria, *Educación y Cultura* buscaba instituirse en un dispositivo regulador del imaginario docente. El factor docente era aquel sobre el que podía aspirar a incidir la revista. En ese sentido puede decirse que la revista actuó como extensión del rol de inspectores de sus directores y ello puede ser uno de los motivos por los que firmaron todos los números con su cargo jerárquico a pesar de que no se trataba de una publicación oficial. Para alcanzar los cambios que propondrían a los largo de la revista, Bouyat y Pereira Rodríguez destacaron el rol que debían jugar los docentes: «Es necesario [...] que ningún profesor cierre los ojos ante los problemas generales de la educación [...]» (n.º 37-38, p. 53). No podía haber reforma de la enseñanza secundaria sin que los profesores estuviesen convencidos y formaran parte activa de ella.

Birgin y Pineau recurren a la categoría de posición docente para dar cuenta de [...] la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y se refiere a los múltiples modos que los sujetos enseñantes asumen, viven, piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella (2015, p. 48).

La posición del catedrático universitario ya no se ajustaba a los desafíos de secundaria. En ese sentido, los directores de *Educación y Cultura* explicaban: «[...] un profesional destacado puede ser un mal profesor. Para enseñar no basta saber; no es convincente [...] que quien haya logrado un diploma universitario tenga con ello adquirido un título para enseñar» (n.º 24, p. 126). La enseñanza reclamaba un saber específico diferente del referido a la disciplina que iba a enseñarse. Percibían que a los profesores en general les faltaba «preparación pedagógica» (n.º 11, p. 5), denunciaban que era normal encontrar en las mesas de examen profesores con desconocimiento «de la pedagogía infantil, de la enseñanza primaria, de su alcance y de sus límites exactos [del niño]» (n.º 4, p. 124).

En el intento por alejarse del catedrático universitario, que ya no era funcional a los fines de la enseñanza secundaria que se habían desplazado de la preparación preprofesional a la formación de los mandos medios de todas las actividades de la sociedad, Bouyat y Pereira Rodríguez recurrieron a la tradición normalista. El magisterio nacional era dueño de una historia como profesionales de la educación a la que podía apelarse. Aunque la revista se dedicó más a los problemas de la enseñanza secundaria que a primaria, desde ella se construyó una unidad en «la delicada tarea que deben cumplir maestros y profesores» (n.º 5, p. 162), buscando llegar a lectores que fueran docentes tanto de primaria como de secundaria. Pero no solo

se recurría al normalismo para presentar una unidad entre maestros y profesores como profesionales de la educación, sino que también se apeló a la influencia que la escuela nueva ya había tenido sobre la enseñanza primaria en Uruguay.

En el *Boletín* de la SANE, Bouyat destaca que si bien el movimiento de la escuela nueva tuvo una temprana repercusión en Uruguay —que identifica en las prácticas de los maestros, la creación de las escuelas experimentales, y algunos trabajos publicados—, constituía

[...] un hecho nuevo entre nosotros en un movimiento de esta índole, la presencia de profesores de la enseñanza media cuya labor en el seno de la SANE iba a contribuir a llevar a un plano más amplio y por ende de posibilidades mayores para el progreso de la educación nacional, el estudio de los problemas de la renovación pedagógica (SANE, 1946, p. 7).

Prácticamente todos los artículos centrales dedicados a la educación primaria, que ya constituyen un grupo reducido, están escritos desde una perspectiva escolanovista. La mayoría de ellos son de autoría de destacados maestros del movimiento de escuela nueva en primaria: Agustín Ferreiro, Sabas Olaizola, Otto Niemann, Blas Genovese.

Es importante tener presente que por más que desde la revista se buscara articular una nueva posición docente y que ello constituya probablemente la principal apuesta de entre los cambios que proponían, los lazos que mantienen con la tradición con la que discuten son múltiples y complejos. Los directores mismos, así como varios de sus colaboradores, habían sido hasta poco tiempo atrás profesores, directores, inspectores de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad. Y, al menos Pereira Rodríguez, era un ejemplo del catedrático universitario —que alternaba el dictado de clases con la producción de conocimiento, mantenía un estatus de intelectual y guardaba una relación de familiaridad con la alta cultura—, que parecía estar llamado a desaparecer ante la masificación (Batista, 2016). Si bien no trataremos de probarlo en este trabajo, también es posible pensar las supervivencias de la tradición universitaria en la revista como estrategias de seducción de los lectores, muchos de los cuales debían de sentirse todavía atados a la vieja institucionalidad.

En el potente significativo que construyen de intelectual pedagógico, está presente, como en toda la revista, lo nuevo y lo viejo. El intelectual, inseparable de la universidad, es la presencia de la tradición anterior que da autoridad a la novedad que se reclama: el saber pedagógico. La matriz universitaria también brindaba el dispositivo aglutinador necesario que era la asociación profesional:

Todas las profesiones liberales tienen hoy en nuestro país sus publicaciones y resultaría en cierto modo decepcionante que, en el dominio de la enseñanza, fuera de las revistas oficiales, no pudiera tener vida y prosperar, por falta de ambiente entre el personal docente, una revista pedagógica (n.º 4, p. 161).

No es su condición de trabajadores de la enseñanza lo que une a los profesores, sino un saber que comparten. Sin contar todavía con instituciones de

formación docente para el nivel secundario,⁶ el saber de la práctica adquiriría una importancia fundamental. En la revista es constante la referencia a la opinión general de los profesores, que busca además de la reafirmación de la existencia de los profesores como colectivo, construir una identificación entre las propuestas de la publicación y las preocupaciones de los docentes: «se viene denunciando por parte de los profesores». Una función similar parece haber tenido la columna de humor «Puntas Secas», en la que aparecía el profesor atado a prácticas caducas que aburrían a los estudiantes en una ficción de enseñanza, o el profesor oportunista que ayudado de influencias políticas se hacía de horas de clase de asignaturas que desconocía. Los profesores de Puntas Secas parecen ser todos y ninguno. Con artículos como «El arte de ser un perfecto mal profesor» (n.º 25), que relataban los problemas y defectos de los profesores en tono satírico, se permitía una especie de catarsis, que además tenía un efecto moralizador. Al caricaturizar los defectos, habilitaba al lector su identificación con las cualidades del buen profesor que la misma columna se ocupaba de delinear por su negación.

Pero por más de que traten de operar una rearticulación de la posición docente, los directores de la revista tenían presente que los problemas de la enseñanza secundaria estaban atados a las condiciones de trabajo: programas excesivos, ausencia de instrucciones precisas, falta de experimentación de métodos, clases demasiado numerosas, malas instalaciones.

El profesor, por exigencias imperativas de la realidad dentro de la que tiene que actuar, tiene que echar al olvido su función de educador y convertirse en un egocentrista, que explica a pequeños adultos, a los que les supone su propia capacidad, lo que a él le interesa (n.º 2, p. 46).

La revista entonces, y sobre todo desde los editoriales escritos por sus directores, va a discutir los grandes temas que enfrentaba el nivel secundario.

El escolanovismo como respuesta a los grandes problemas

Al estudiar la revista argentina *La Obra*, también de tendencia escolanovista y contemporánea a la que nos ocupa, Silvina Gvirtz escribe que los intereses de los escolanovistas, comprometidos con el cambio en la cotidianeidad escolar, no siempre estuvieron vinculados con los grandes temas de política educacional. «No se trata de problemas con nexos directos o lineales en lo que hace a la democratización cuantitativa del sistema, a la estructuración del mismo o a cambios en los contenidos curriculares» (1996b, p. 76). Varios autores señalan que la escuela nueva, al preocuparse por las prácticas, descuidó temas más estructurales. En Uruguay, esta afirmación puede trasladarse sin mayores problemas a experiencias ensayadas en escuelas primarias, donde el escolanovismo penetró en la década de 1920 y había alcanzado su máxima generalización durante 1930 (Castro, 2007), en un nivel que tenía para la época una estructura estable. Pero

6 Habría que esperar hasta 1949 con la fundación del IPA.

en secundaria, cuestionados los mismos fines de ese nivel de enseñanza, el discurso escolanovista penetró articulado con el problema del rol de la enseñanza secundaria en el país. En su tesis de doctorado, Gvirtz establecía una diferencia similar entre la orientación de la escuela nueva en Argentina y en Brasil, que también vinculaba con el estado de desarrollo de los sistemas educativos (1996a, p. 98).⁷ Trataremos de mostrar cómo en los editoriales de la revista *Educación y Cultura*, la apropiación del escolanovismo se configuró en alternativa a los problemas estructurales de secundaria.

Los editoriales de *Educación y Cultura* llegan a referirse en términos de crisis de la enseñanza media (n.ºs 15 y 21) que se evidenciaba, como vimos, en los bajos rendimientos. Como muchos de sus contemporáneos, entendieron a la crisis como un fenómeno de todo el mundo occidental, asociado a la posguerra y a la necesidad de aggiornar la enseñanza a las características de la vida moderna. Pero además del desfasaje que implicaron los cambios en las costumbres y en las condiciones de vida, en la revista, Pereira Rodríguez y Bouyat dejan claro que la crisis no puede separarse del fenómeno de expansión de la enseñanza media. Los problemas de secundaria «[...] no se plantearían, por cierto, si hubiera conservado el alcance restringido que la caracterizó hasta principios de siglo» (n.º 1, p. 3).

La escuela primaria obligatoria ya no era suficiente: «la sociedad moderna exige un grado superior de cultura general» (n.º 4, p. 122). Una vez que se había facilitado el acceso a secundaria mediante la creación de los liceos departamentales,⁸ era necesario que secundaria se transformara, ya no podía ser una mera antesala para las profesiones liberales.

Nuestra enseñanza media, su división en dos ciclos lo demuestra, no inicia en su primera etapa tan solo la formación de una «élite» para las carreras liberales sino también de acuerdo con el propósito de sus creadores, aspira a dar la cultura general indispensable a todos aquellos que han de constituir en el futuro, los cuadros medios en todas las actividades sociales (n.º 4, p. 123).

Bouyat y Pereira Rodríguez veían en los programas enciclopédicos y las cátedras magistrales símbolos de una secundaria elitista y preuniversitaria que era necesario reformar. Llegaron incluso a esbozar relaciones de condicionamiento entre la forma de la enseñanza y el grupo social; la clase media no podía triunfar en una institución pensada para la elite y, puesto que ya no se podía ir atrás en la democratización de la enseñanza, la enseñanza secundaria debía ser reformada.

En las notas editoriales se responsabilizaba a «los programas enciclopédicos que provocan la dispersión del esfuerzo, dan una cultura superficial y engendran

7 «Mientras que la Argentina estructura el sistema nacional, en la década del 80 del pasado siglo, el sistema educativo nacional brasilero recién comienza a armarse en la segunda década del presente siglo. Corresponde a los pedagogos del movimiento en cuestión la tarea de estructurarlo. En Argentina, por el contrario, con la estructura diseñada se trataba de organizarlo internamente» (Gvirtz, 1996a, p. 98).

8 Hasta 1912 la enseñanza secundaria pública solo podía cursarse en la capital del país.

el verbalismo». Denunciaban la artificialidad de la enseñanza «terriblemente niveladora», que «ahoga la personalidad» y «refrena las aptitudes», una vez que

[...] la falta de interés, el aburrimiento y las tentativas de fraude serían tan solo reacciones de autodefensa frente a las imposiciones de un régimen de estudios que exige sobre todo un esfuerzo considerable de la memoria y choca con el límite de la capacidad de absorción de conocimientos (n.º 1, p. 4).

En la revista se puso en relación la crítica que a nivel mundial se venía haciendo desde la nueva pedagogía a la escuela tradicional, con la crítica a la matriz universitaria, dándole a la vez un sentido pedagógico y social. Además de «medidas de asistencia social» —como becas de estudio—, se requería un cambio en el régimen de estudios para proporcionar «[...] por igual a todos los adolescentes los medios y los recursos necesarios para su formación intelectual y moral» (n.º 23, p. 84). Sin recurrir en forma ortodoxa a «los métodos de la educación nueva que llevan nombres universalmente conocidos» (año II, n.º 5, p. 163), echaron mano de los principios e ideas generales que la nueva pedagogía había puesto a disposición, a lo «esencial de su espíritu» (Castro, p. 149). A los programas enciclopédicos oponen «programas coordinados»; al carácter receptivo y libresco de la enseñanza, la valorización del rol del adolescente y de su esfuerzo en su propia educación; al verbalismo, la actividad. A la clase magistral que prioriza los contenidos a ser transmitidos, «métodos basados en la psicología del adolescente». Al pensar una enseñanza secundaria para «todos»,⁹ imaginaron «comunidades liceales» donde los adolescentes, en lugar de limitarse a asistir a clases y sobrecargarse de tareas domiciliarias, pasaran más tiempo en el centro de estudios, en actividades diversas como «clases dirigidas» y «estudios vigilados».

El nombre de la revista, con el uso de la conjunción ‘y’, nos transmite la idea de que educación y cultura son dos territorios conectados pero con límites demarcados. La tradición universitaria había establecido a menudo una identificación entre ambas: la educación (media y superior) era el mecanismo de conservación y transmisión de la cultura, y fue bajo esa concepción que los opositores a la creación del Consejo vieron la segregación de Secundaria como un peligro para la autonomía de la cultura. Para los directores de la revista esa postura reflejaba una mirada del «sistema educacional» centrada en los intereses de los docentes, es decir en «los que imparten y dirigen la enseñanza»; «[...] teoría que consiste en invocar una razón abstracta: los derechos de la ciencia, para justificar el derecho de los profesores y maestros a intervenir en la organización de la enseñanza y a fijar su modalidad» (n.º 5, p. 167). Los otros dos actores del sistema serían el Estado y los alumnos. En el discurso del que es tributaria la revista, la educación gana un espacio propio en relación a la cultura, que aparece como acervo a su disposición. Esto se produce al desplazar, influenciados por el escolanovismo, el centro hacia el adolescente y al tener también en cuenta al Estado en tanto repiensen el rol de la enseñanza secundaria en un proyecto de país. La educación no se agotaría en la

9 Más adelante avanzaremos sobre el alcance de ese «todos».

transmisión de la cultura, que aparece asociada con términos como instrucción o enseñanza. Hay cuestiones que hacen a la educación y «que no se resuelven en el terreno de la enseñanza pura» (n.º 11, p. 2). En las innovaciones al formato escolar que se proponían en las editoriales —ejercicios prácticos, excursiones, educación física—, se pensaba la educación como formación, tanto del carácter, como «del sentido social y de todo aquello que, en la educación del adolescente, no puede ser materia de lecciones o de estudio libresco» (n.º 2, p. 45). *Educación y Cultura* apeló al corrimiento de centro que operó la nueva pedagogía, del contenido-cultura-docente al niño o adolescente, y lo puso en relación con la necesidad de cambio de rol de la enseñanza secundaria.

Retomaron también de la escuela nueva el propósito de suplir a la familia en su función educativa, que las nuevas condiciones de vida habían trastocado (Castro, 2007, p. 146). «Si, antiguamente, se pudo confiar casi de modo único en la acción del medio familiar para la formación moral de los niños, hoy, por distintas circunstancias, se hace imprescindible la colaboración del liceo» (n.º 1, p. 85). Tomaron el ejemplo anglosajón de la formación del carácter que tradujeron como formación del esfuerzo (n.º 5, pp. 162-166) y propusieron como ideal —aunque entendían que la reforma era paulatina— un modelo de liceo más abierto, de educación integral: las «comunidades liceales», donde la actividad del alumno y la convivencia cobraba tanta importancia como las lecciones (n.º 15).

Pero en la revista, la tradición universitaria de la alta cultura persiste recreada en el nuevo discurso pedagógico. La ya mencionada formación del esfuerzo aparecía vinculada al objetivo de que el adolescente lograra «orientar sus sentimientos más nobles y más grandes» (n.º 5, p. 166), frase que no deja de recordar al ideal de construcción de sí de Rodó. Pereira Rodríguez era un especialista en Rodó, y no podía dejar de pesarle la herencia arielista. Las críticas a la tendencia intelectualista, el llamado a «desintelectualizar» la enseñanza y a brindar una formación integral, aparecen articuladas con el reconocimiento de que la cultura desinteresada y la «primacía de lo intelectual» son principios esenciales de la enseñanza secundaria (n.º 23, pp. 81-86; n.º 24, p. 124-128). Es así que, como al pasar, lamentan que los alumnos desconozcan las grandes obras: «[...] muchos, al abandonar el liceo, no han leído más que los textos o los apuntes de clase. ¡No han tomado contacto con los grandes maestros!» (n.º 2, p. 44).

El peligro del proletariado intelectual

Puede que otra supervivencia de la matriz universitaria haya impedido que *Educación y Cultura* se pronunciara contraria al examen de ingreso. En este punto, además de la tradición universitaria, estaban en juego los fines políticos de Secundaria. Las condiciones de ingreso a secundaria era un tema controvertido, y las reglamentaciones, que variaron del examen obligatorio al ingreso con el certificado de primaria, cambiaron más de una vez en el período en que salió la revista.

Es interesante ver cómo, si bien la posición de la revista va cambiando, en todos los casos se articula con argumentos tomados de la nueva pedagogía.

Los directores de *Educación y Cultura* percibieron el fondo social de este problema educativo. «El problema del ingreso no es tan solo de orden pedagógico sino también de orden social: es el problema de la igualdad de los niños ante la instrucción. Es un asunto de selecciones de orientación; pero, es también una cuestión de justicia social» (n.º 4, p. 122). En el número 4 de la revista se publica «Alrededor del problema del ingreso a Enseñanza Secundaria». En ese número manifiestan que el examen no debería requerir ninguna preparación posescolar, aunque acaban pronunciándose por el mantenimiento de este (y su extensión a los liceos departamentales). Sin embargo proponían una selección racionalizada, con exámenes más justos, que midiera «mecanismos de base» y actitudes en lugar de conocimientos enciclopédicos (n.º 4, p. 122-123). En esa racionalización y democratización del examen era fundamental la contribución de la psicología en cuestiones como la definición de la edad apropiada para rendir las pruebas, y su adaptación a las facultades de los niños. Los aportes del escolanovismo funcionaban como garantía de la democracia del sistema.

En los números 16 y 25 la revista mantuvo su idea sobre la necesidad de la selección, pero, tal vez influidos por las demandas sociales y el cambio de autoridades,¹⁰ dejaron de validar el examen como herramienta y fundamentaron su nueva visión también en aportes escolanovistas. No encontraban ahora oportuno que la selección se realizara a una edad tan temprana y en su lugar recomendaban una selección progresiva: «[...] un sistema de selección prematura, puede contribuir al mantenimiento de la desigualdad que [se] aspir[a] a destruir» (n.º 16, p. 42). Y si bien antes habían propuesto un examen de aptitudes basado en las nuevas técnicas de la psicología aplicada, ahora reparaban en que por el insuficiente desarrollo de esa disciplina, faltarían herramientas para una selección justa. Así y todo, no pueden dejar de aconsejar una pequeña prueba de ingreso para «comprobar que los aspirantes [...] poseen la preparación mínima que da la escuela primaria» (n.º 16, p. 43).

Desde *Educación y Cultura*, Pereira Rodríguez y Bouyat hicieron propaganda por la democratización del nivel secundario. «Bajo ciertas condiciones», todos los niños tenían derecho al acceso a una cultura general respecto de la cual la enseñanza primaria se había transformado en solo un primer paso. Pero no dejaban planteada la posibilidad de la universalización. Se trataba de formar «[...] hombres capaces de sobreponerse a la masa para guiarla y elevarla, hombres destinados no a constituir una clase dirigente sino a integrar las 'elites' en todas las manifestaciones de la actividad» (n.º 1, p. 6). Si bien se esbozaba un ideal

10 En el n.º 2 del año II, el editorial «Alrededor de los exámenes de ingreso» hace eco del descontento público que generó el gran número de aspirantes (de 12 años) aplazados en los exámenes de diciembre de 1940. A fines de 1945, en el n.º 25, el nuevo director general, Azzarini —consultado sobre el tema— se pronunciaba en favor del ingreso por la sola promoción de primaria (n.º 25, p. 50).

de masificación del primer ciclo con la flexibilización del sistema de ingreso, el mandato de selección no era abandonado y concebían al ciclo preparatorio (últimos dos años) como reservado a una minoría. Ante el temor de la «invasión de los centros universitarios por una masa de elementos mediocres e inaptos para seguir estudios superiores» (año II, n.º 4, p. 121), la revista propone afinar el tamiz en los preparatorios.

Dada la finalidad de los estudios liceales hay, hasta cierto punto, interés en que puedan ser cursados por el mayor número de alumnos y es también conveniente que todos aquellos que los siguen con un aprovechamiento medianamente aceptable, puedan terminar el ciclo. En cambio, hay poderosas razones de orden intelectual y social para desear que únicamente los que tienen condiciones puedan continuar y seguir el camino que ha de llevarlos a los estudios superiores (año II, n.º 4, p. 125).

[La división en ciclos] aleja el peligro del acceso libre a los estudios superiores y a las profesiones liberales de una clientela mediocre en perjuicio de otras profesiones cuyo desempeño exige sin embargo la posesión de una cultura general mínima. Esta ventaja es tanto más apreciable cuanto que, con la gratuidad de los cursos, la afluencia de un gran número de estudiantes a los centros universitarios puede constituir, y constituye ya, en efecto, en no pocos casos, un problema angustioso (año II, n.º 3, p. 84).

Podríamos preguntarnos qué les impidió pensar en preparatorios de formación general que siguieran el tono que recomendaban para el primer ciclo y que no llevaran necesariamente a las profesiones liberales. Los directores de la revista no desestimaban la realidad social de la presión por los títulos universitarios. Argumentaban que la tendencia intelectualista que seguía teniendo secundaria orientaba los «anhelos de las masas» (año II, n.º 4, p. 124) hacia el acceso a la Universidad; el liceo llevaba a los preparatorios y los preparatorios a las facultades.

Pero además, creemos que en el discurso de *Educación y Cultura* convive la convicción de la necesidad del cambio de los fines de la enseñanza media, con un respeto por la vieja matriz universitaria. Los preparatorios serían el resquicio donde la alta cultura universitaria podría seguir viva. Ante el debate sobre la multiplicación de liceos con cursos preparatorios, *Educación y Cultura*, a pesar de propagandear en casi todas sus editoriales la expansión y democratización de la enseñanza media, se pronunció contraria a la difusión de los preparatorios en todos los liceos departamentales. Argumentaban que ello implicaría la descentralización de la cultura: «La cultura es, virtualmente, cohesión, coordinación y centralización [...]. No todas las ciudades pueden ser Atenas» (n.º 24, p. 121). Los preparatorios seguían representando, en parte, a la educación como mecanismo de conservación de la cultura.

En fin, debía evitarse que los «liceales fracasados» se constituyeran en un «proletariado intelectual», y —aún peor— en un «proletariado profesional», lo cual representaba un peligro para el orden social. Con ese objetivo, Pereira

Rodríguez y Bouyat interpretaron el principio escolanovista de educación para la vida unido a las exigencias sociales, como preparación para el rol que se va a ocupar en la sociedad y también, como educación para el trabajo.

La enseñanza secundaria, aunque se pregone con más entusiasmo que convencimiento, no prepara para la vida: ¡empuja hacia una Facultad! Y esta es su más censurable equivocación. Falta, como tantas veces hemos dicho, la inclusión de asignaturas, de técnicas o de conocimientos más o menos utilitarios que capaciten al alumno para desenvolverse más adelante, sin la necesidad de emprender [...] la marcha hacia los estudios superiores (n.º 23, p. 124).

Proponen una formación que combine la cultura general desinteresada con una formación más utilitaria que inculque el gusto por el trabajo, de forma que los liceales que no llegaban a la Universidad no limitaran sus aspiraciones a engrosar las filas de la burocracia y pudieran orientarse «sin sentirse humillados» a actividades manuales, contribuyendo con el progreso técnico del país (n.º 20, p. 167). Piensan entonces en incluir trabajos manuales en el currículum liceal, inspirados de nuevo por la escuela nueva y el aprendizaje activo cuando enumeran las ventajas de la actividad manual en el proceso cognitivo: educación de la observación y otros sentidos; «fijación de las impresiones», «asociaciones entre las percepciones visuales y las funciones motrices» (n.º 20, p. 164).

El «manualismo» que se planteó en la revista no era bajo ningún concepto trabajo productivo, como sí ya estaba planteando para la educación primaria en el país el movimiento en favor de la escuela rural, heredero también de las experiencias de escuela nueva. Se trataba de manualidades recreativas con fines más que nada de formación del carácter. Ello da cuenta de lo tradicional y efectivamente libresco que era la enseñanza secundaria: «[...] consideramos necesario puntualizar que no se trata de ninguna manera de introducir, en la enseñanza media, una organización semejante a la de las escuelas industriales que tienen por finalidad el aprendizaje profesional» (n.º 20, p. 164). Incluso aconsejaban que esas actividades se realizaran a contra turno para que no interfirieran con las materias tradicionales.

La formación de una mentalidad favorable al trabajo manual se complementaba en el proyecto que transmitía la revista, con la coordinación entre la educación secundaria y la enseñanza técnica. En setiembre de 1942 la antigua Escuela de Artes y Oficios, una institución de fines del siglo XIX con fines correccionales, fue convertida en la Universidad del Trabajo del Uruguay. Ese acontecimiento motivó la reflexión en las notas editoriales de *Educación y Cultura* sobre la relación entre secundaria y la enseñanza técnica. Así como los liceos debían incluir una formación utilitaria e iniciar a los adolescentes en el trabajo manual, la enseñanza técnica debía también preocuparse por la formación integral y brindar formación intelectual. De esa forma se facilitaría el pasaje de un sistema a otro en función de las aptitudes del adolescente (n.º 14).

Los principios de flexibilización de la trayectoria educativa y de adaptación de la enseñanza a las necesidades del niño o adolescente, se rescatan y acomodan

a los intereses de una sociedad estratificada y de su organización para el trabajo. Era un programa coincidente con el de la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación. El plan de «acción inmediata» de la SANE de 1942 había recogido como fines políticos de la enseñanza media:

Que la tendencia educacional excluyentemente dirigida hacia la Universidad profesionalista debe ser suplantada por un régimen que contemple la posibilidad de las diferenciaciones previsibles para los destinos múltiples de una comunidad, incluyendo las variadas vocaciones y aptitudes, las características de la educación femenina, el saber práctico, etc. (SANE, 1946, p. 10).

En ese esquema, el elemento que garantizaba la «democratización bien entendida» de la enseñanza (año II, n.º 4) era la aplicación de herramientas psicométricas. De esa forma se podría reducir la incidencia de factores sociales y económicos cuyo peso reconocían en el «reclutamiento» de estudiantes (n.º 14, p. 123). Reclamaban la necesidad de «laboratorios bio-tipológicos que permitieran caracterizar en grupos a los alumnos de idénticas modalidades y organizar su enseñanza sobre la base de la comprobación de sus individuales aptitudes para procurar el despertar de sus vocaciones [...]» (n.º 12, p. 44); y elogiaban el trabajo del Laboratorio de Orientación Profesional y el Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero (n.º 26, pp. 4-5).

Conclusiones

La revista *Educación y Cultura* fue un proyecto de docentes comprometidos con las ideas del escolanovismo. En un contexto de masificación y reestructuración administrativa de la enseñanza secundaria, pero también de discusión de sus fines y desafíos en función de un proyecto de país, la revista «de información pedagógica» contribuyó en la rearticulación de la posición docente. En sus páginas se operó un desplazamiento del profesor como catedrático o intelectual universitario, al profesor como profesional de la enseñanza. En ese movimiento, se recurrió a la tradición normalista y a la influencia que la escuela nueva ya había tenido en Uruguay en la enseñanza primaria, que desde hacía tiempo era portadora de un saber sobre la educación que ahora se reclamaba para la enseñanza secundaria. El profesor ya no podía ser solo un avezado en la disciplina que debía enseñar, sino que además debía poseer saberes sobre la enseñanza: pedagogía, psicología, didáctica y una reflexión sobre su práctica en el aula.

Sin embargo, la herencia universitaria persistió recreada en el discurso de *Educación y Cultura*, que se vinculó de diversas formas con la tradición que discutía, ya sea porque sus productores seguían formando parte de aquel mundo, porque sabían que muchos de sus lectores formaban parte de él, o por ambos motivos. Ejemplo de ello es el significante «intelectual pedagógico» que condensa sentidos de la vieja y la nueva posición docente. Pero también lo es la tensión entre el mandato de universalidad —reflejado en un primer ciclo de carácter

formativo y adaptado a las capacidades del adolescente— y un espíritu selectivo que el proyecto de la revista reservaba al menos para los preparatorios, que se seguían pensando como preprofesionales, formadores de los futuros conductores de la sociedad y baluarte de la alta cultura.

Como escolanovistas que eran sabían que el cambio en la identidad de los docentes era fundamental y que sin su concurso quedaba incompleta cualquier reforma de planes y programas. Pero en un subsistema que aún no podía ser pensado como una estructura estable, sino en crisis o en construcción, los directores de la revista, que conocían bien la realidad de secundaria desde su experiencia de más de veinte años como directores e inspectores, no podían dejar de apuntar que había problemas que escapaban a la acción concreta de los docentes y que reclamaban medidas de tipo más estructural. La revista no se ceñía a la cotidianidad del aula ni buscaba ser una mera publicación-herramienta para el trabajo docente. En lugar de limitarse a brindar aportes didácticos del tipo actividades para ser aplicadas, discutía —principalmente desde sus editoriales— sobre fines de la enseñanza secundaria, coordinación con los demás niveles, métodos, organización, formatos escolares, dispositivos de ingreso. El escolanovismo sirvió como discurso a disposición de esas cuestiones más generales o estructurales, con las que buscó articularse. En cuanto a los fines, el centro se trasladó de la cultura a la educación. La crítica de la escuela nueva a la escuela tradicional sirvió para romper con la secundaria universitaria. La importancia que había ganado la psicología y la psicometría fue utilizada para justificar al mismo tiempo una secundaria más abierta, que se adaptara a las capacidades del adolescente, y el mantenimiento de la selección, basada también en una capacidad individual que parecía ajena a la enseñanza.

EL LUGAR
DE ENUNCIACIÓN DEL PROFESORADO
(1948-1963)

La construcción de la identidad docente desde la formación del profesorado en la década de 1950: las publicaciones de la Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados (ADAYPA) y del Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores Artigas (CEIPA)¹

ESTEBAN JAVIER Y SIRI DÍAZ

ADAYPA: el primer paso hacia la profesionalización

En 1934, el Consejo Directivo de la Sección de Secundaria y Preparatoria aprobó un reglamento que creaba la figura de los Profesores Agregados, como forma de preparación para los futuros docentes que actuarían en Secundaria. Al año siguiente, Secundaria finalmente se separaría de Universidad, convirtiéndose en un organismo autónomo. No sería sino hasta 1945 que aquel reglamento fuera tomado en cuenta por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que lo reformó y le adjudicó al mismo un valor que hasta entonces no tenía. Es así que ese mismo año se forma la Sección Agregaturas, una serie de cursos que se dictaron en diferentes centros,² y que pretendían institucionalizar la formación: «Tímidamente iba haciendo camino la idea de que es menester una preparación adecuada previa a la aspiración de un cargo de profesor» (ADAYPA, 1951, p. 1).

La idea central, desde la reglamentación del 29 de noviembre de 1934, fue la de preparar con el nombre de profesores agregados a los futuros profesores proporcionándoles preparación pedagógica en la especialización y hacerles realizar prácticas docentes. La reglamentación fue ampliada hasta concretarse en los reglamentos de 15 de abril de 1944 y 24 de mayo de 1945 que organizaron los cursos para los aspirantes a profesores agregados estableciendo

1 Una versión anterior de este trabajo fue publicada en la revista *Políticas Educativas*, vol. 10, n.º 1. (Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69760>>).

2 Por ejemplo los cursos sobre Ciencias de la Educación se dictaban en el Instituto José Batlle y Ordóñez, en Montevideo.

las condiciones de admisión y la asistencia obligatoria a las clases y prácticas docente (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955, p. 135).

Hasta ese entonces Secundaria, como órgano independiente, se mantenía funcionando fundamentalmente gracias a los nombramientos precarios. La identidad del profesorado seguía estando fuertemente emparentada con la del intelectual. La formación de la Sección Agregaturas es lo que dará el empuje definitivo para la posterior formación del Instituto de Profesores, lo que implicó además un salto definitivo en pos de la profesionalización y la formación de una identidad docente.

Dice en la editorial de la primera publicación de la revista *ADAYPA*:

El 2 de julio 1949, con la creación legal del Instituto de Profesores, culminan los esfuerzos desarrollados por los Aspirantes en ese sentido. Surgió, de esta manera, una nueva institución docente, con un gran cometido de futuro. Sus orígenes están ligados, en gran parte, al entusiasmo y a la actividad de una juventud inquieta, que ve en ella el fundamento indispensable de la tan esperada REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (*ADAYPA*, 1951, p. 1).

Esta reforma se volvía indispensable al considerar los cambios sociales que se estaban concretando a nivel general. Desde el comienzo los jóvenes aspirantes buscaron la construcción definitiva de un Instituto de Profesores que preparara a los próximos egresados para que fueran la piedra de toque de la tan anhelada reforma. Esta debía contemplar las necesidades de la nueva población que accedía a secundaria y discutir los objetivos que habría de tener esta educación. La creación del instituto era menester para asegurar la pericia de aquellos que asumieran el rol docente. Si bien la creación del instituto estaba pautada desde la ley que separara Secundaria de la Universidad, esta se había aplazado hasta ese entonces.

Ya en setiembre de 1934 por Ley n.º 9691 se había establecido la obligatoriedad de crear el Instituto Nacional de Profesores cuyo presupuesto se atendería con los fondos destinados entonces a ayudantías de clase y adscriptos, pero esa iniciativa no tuvo realización inmediata.

En el artículo 49 de la Ley n.º 11.285 de julio de 1949 que organizaba el Escalafón Docente de Enseñanza Secundaria, se establecía lo siguiente: «Créase en sustitución de la actual Sección Agregaturas, el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo [...]» (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955, p. 135).

Más allá del éxito de las Agregaturas, la presión de los aspirantes se convirtió en un factor de peso. Hacia 1948, y a raíz de una asamblea realizada en setiembre de 1947,³ surge la Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados (*ADAYPA*), con el fin de luchar por los derechos de los estudiantes y próximos egresados de las Agregaturas, y por la creación del instituto. Según sus propias

3 En esta asamblea se trataron los temas de la creación de una asociación gremial que defendiera los derechos de los aspirantes, pero además la creación de un instituto de profesores.

palabras aparecidas en la editorial del primer número de su publicación: «Ese núcleo de jóvenes agregados comprendió la necesidad de pasar del plano de la formulación de proyectos al campo de la lucha efectiva». Lo que cambió en este grupo de aspirantes fue la convicción del lugar que ocupaban en la historia y la necesidad de establecer una identidad docente.

Si bien la Asociación se crea oficialmente en 1948, la revista recién surge en 1951.⁴ El primer número de la revista es de setiembre de aquel año. Esto no es algo casual; un año antes se había inaugurado el Instituto de Profesores Artigas que, según ADAYPA, era en gran parte, producto de las luchas activas de los Aspirantes a Profesor.⁵ Creado el instituto, los egresados de las Agregaturas veían la necesidad de plantear una discusión seria acerca de los problemas técnico-pedagógicos que acuciaba la institución.

La revista de ADAYPA

La creación de la revista *ADAYPA* significó un principio de acción en favor de la toma de conciencia de la identidad docente, entre la figura de una especie de intelectual *integral*⁶ y el técnico erudito en el campo educativo. Más que instaurar definitivamente a la agrupación, esta publicación intentó dejar un legado para los aspirantes del nuevo instituto: la creación de un espacio de discusión plural de temas pedagógicos.

La primera edición no está dividida por secciones y los artículos presentan junto al nombre del autor su currículum, lo que da una clara referencia de la legitimidad de la revista. Se trata de intelectuales reconocidos, que si bien se desempeñaban en el instituto, y en algunos casos habían asistido a los cursos de la Sección Agregaturas, también ejercían otras carreras y tenían una vasta producción. La lista de autores connota cierto espíritu cosmopolita: la Prof.^a María Carbonell de Grompone era maestra normalista e investigadora de Psicología de la Educación y Psicopedagogía; el Prof. Isaac Ganon era Dr. en Derecho, profesor en Secundaria, ejerció en los cursos de Agregaturas, en el IPA y en los institutos normales, además de publicar varios trabajos y participar de varios congresos y cursos en el mundo; la Prof.^a Luce Fabbri, nacida en Italia, doctorada en letras, profesora de Literatura italiana en Humanidades, profesora de

4 Hasta ese entonces, la voz de ADAYPA se expresaba por vía de *Boletines* que tocaban una temática de corte más gremialista. Si bien no fue posible conseguir ejemplares de ellos, se sabe que frente a la revista resultaban mucho más modestos. A su vez, existía otro tipo de publicación denominada *Apuntes*, la cual transcribía apuntes de clase y materiales trabajados como guía para los estudiantes. Estos últimos habrían dejado de editarse, pues los cursos de las Agregaturas no coincidían con los del instituto. Las revistas apuntaban a otro tipo de discusión.

5 «La creación del Instituto de Profesores constituye, sin lugar a dudas, el acontecimiento más importante registrado en los últimos años en el campo de la docencia nacional. El haber trabajado tenazmente por ella es un mérito más que suficiente para los Aspirantes a Profesor».

6 Tomo aquí el término *integral* como erudito en múltiples áreas de la práctica y la teoría, y como intelectual comprometido con su cometido social.

Historia de la Civilización italiana en el IPA; el Prof. José Luis Romero, nacido en Argentina, profesor de Historia de la Historiografía en La Plata, además de investigador de la Historia antigua y medieval, se aclara que su artículo es una transcripción de cinco lecturas que el profesor dictó por la radio del SODRE; Dr. Félix Cernuschi, ingeniero civil, ocupó la cátedra de Astronomía de la Facultad de Humanidades, y fue profesor de Ciencias del instituto; Dr. Venancio Tajés, médico-cirujano y profesor en Secundaria y en el Instituto de Matemáticas aplicadas y Biología; Prof. Pedro Freire, maestro normalista, graduado de Dr. en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Plata, profesor de los seminarios de Ciencias de la Educación en el instituto; Prof. Jesualdo Sosa, profesor de Literatura en Secundaria y de Pedagogía en el instituto, además de poeta desde muy joven fue profesor autodidacta. Existe en este *racconto* una mezcla entre intelectuales tanto de humanidades como de ciencias básicas.

Los artículos son de corte ensayístico y desde su editorial⁷ la revista se presenta como la primera dedicada pura y específicamente a la pedagogía. Los ensayos son tanto académicos como pedagógicos, encontrándose entre ellos aplicaciones de la psicología en el aula, temas de materias específicas, cuestiones sobre política educativa y hasta hay un artículo sobre historia de la educación.⁸

El público al que iba dirigido era todo aquel interesado en la educación (en la editorial se refieren a la publicación como «revista social») pero sobre todo a los nuevos estudiantes del Instituto de Profesores. El tiraje de esta primera edición fue de 500 ejemplares, que se distribuyeron entre asociados, quedando el resto disponible para el canje por revistas similares (lo que se especifica en la edición) o la venta libre. Si bien la Asociación se reconoce como una agrupación gremial no aparecen temas de este tipo.⁹ Sin embargo, respecto a la acción gremial en su editorial se aclara:

Consideramos necesario destacar, hoy, en el umbral de nuestro ingreso a la prensa, configurado en la aparición de nuestra Revista Social, los más salientes aspectos de la nueva publicación.

Se aspira, mediante ella, objetivar, concretar, las fórmulas de acción que caracterizan el programa de nuestra entidad gremial.

7 «En 1951 [...] los Aspirantes a Profesor realizan un esfuerzo más, la publicación de su revista pedagógica, EN LA ACTUALIDAD ÚNICA EN SU GÉNERO EN EL PAÍS».

8 Este último pone de manifiesto a un referente que es Francisco Berra. El artículo escrito por Pedro Freire resalta entre otras cosas el proyecto de Plan de estudios preparatorios que Berra realizara en 1880 a pedido de la Junta Directiva del Ateneo. Ya en esa época el autor, en la sección que atendía a cuáles debían ser los fines de la educación secundaria, maneja la discusión acerca de si debe ser una educación meramente preparatoria para carreras posteriores. Dice Freire: «Se reitera en el Proyecto el fin particular de preparar a la juventud para los estudios profesionales, pero se agrega otro aspecto más general y es el de aumentar la aptitud intelectual y moral de las personas. Para ello propone en el plan estructurado una serie de asignaturas que considera de capital importancia para la formación del ciudadano, tales como geología, economía política, derecho, administración [...] música, dibujo, latín, griego, pedagogía...».

9 Los que debían quedar reservados específicamente para los boletines.

Puesto que con la creación de ADAYPA se asiste a la creación de un real hecho histórico en nuestra enseñanza media, esta revista debe dar el latido exacto de dicha creación (ADAYPA, 1951, p. 1).

Ese *ingreso a la prensa* significaba la creación de una publicación académica surgida desde los docentes; y ese *latido* u objetivo perseguido era la reglamentación definitiva de la preparación del profesorado de Secundaria.

[...] la creación de la Sección Agregaturas tuvo otra consecuencia que la muy trascendente de poner en un primer plano la urgencia de la formación del profesorado de enseñanza media: creó, en una generación de jóvenes Aspirantes a Profesor, la conciencia de ese problema, y los lanzó a la lucha por la creación del Instituto de Profesores en lugar de buscar el fácil arreglo de situaciones personales dentro del presupuesto del ente (ADAYPA, 1951 p. 1).

En esta primera publicación aparecen claramente identificados, en la primera hoja, los integrantes de las diferentes comisiones así como los cargos que ocupaban. Algunos de ellos son: Arturo Vidal Perri como secretario general, Guillermo Vázquez en Secretaría de relaciones y prensa, María Catalina Giralt como secretaria de actas, Milte Radiccione de Hernández en Secretaría de biblioteca, María Amelia Reyes de Paladino, Efraín Rebollo y José Claudio Williman (h) en la Comisión fiscal, y Miguel López Lomba en Secretaría de finanzas y colaborador en general junto a otras personalidades destacadas.¹⁰ Al igual que los autores de los artículos se trata de una urdimbre entre intelectuales de diferentes campos, todos con una importante producción.

El espíritu integrador de la revista aparece claramente denotado, por ejemplo, en la inclusión de un artículo del propio Grompone, director del Instituto de Profesores Artigas. En el artículo «Pedagogía de Estado», en el que ensayaba una suerte de presentación de su línea de trabajo, Grompone expresaba:

[...] no se concibe un Estado actual que no organice su cultura universitaria como un complemento de su independencia político-social; que esa organización se realice con planes que se correlacionan con todas las actividades culturales del Estado; con cometidos definidos y con un sistema complejo que comprende a la vez a las personas que se vinculan a la enseñanza, profesores y estudiantes a los tipos de gobierno y a las actividades educacionales propias.

Este fenómeno de nuestro tiempo ha influido en el concepto de universidad como ha determinado transformaciones fundamentales en la enseñanza misma como actividad del Estado. [...] [Las] dos direcciones pedagógicas que adopta la organización educacional: o a las necesidades y características individuales, o a ideales religiosos, políticos, sociales, de un partido o de una clase dominando en el Estado, tienden a influir en la enseñanza pública [...] su influencia

10 Este último es una muestra clara del espíritu participativo de la agrupación. Dr. en Derecho, fue fundamental no solo para la realidad educativa de la época sino para otras organizaciones como por ejemplo APRI (Asociación Pro Recuperación del Inválido) de la que fue primer socio honorario y asesor letrado, además formó parte de la Agrupación Universidad y fue representante de los egresados de las Agregaturas hasta 1955.

desnaturaliza la misión misma de una enseñanza para la comunidad haciendo de instrumento de dominación (Grompone, 1951, p. 68).

Para Grompone existía un deber implícito en el nacimiento del instituto y era el de impartir una educación verdaderamente democrática, una *enseñanza para la comunidad*, tanto en la forma como en el contenido. El autor analizaba los diferentes paradigmas y reconocía que existían múltiples formas de educación que conllevaban el vicio del dogma, político o religioso, y no eran otra cosa que la reproducción de una realidad inequitativa y *un instrumento de dominación*. Grompone planteaba que en realidad las diferentes soluciones que intentaban romper con el tradicionalismo terminaban sirviendo al «propósito de eludir el problema concreto de qué se debe hacer y evitar el conflicto entre regímenes políticos, religiosos o sociales existentes con criterios doctrinarios». Para el autor el objetivo era instaurar un espacio de discusión en el nuevo instituto sobre un tema propio de los docentes. Esta especie de postura intermedia entre el intelectual académico y el docente es la misma que parece tener ADAYPA en su publicación.¹¹

CEIPA y el movimiento gremial

La creación del Instituto de Profesores Artigas a principios de la década de 1950 fue un paso determinante para la formación docente. Una vez creado el instituto, las nuevas generaciones de estudiantes buscaron un lugar de discusión de los problemas que los acuciaban. Hasta ese entonces ADAYPA se había encargado de la representación y de la lucha por los derechos de los aspirantes a profesor; sin embargo los nuevos estudiantes posiblemente ya no se sintieron identificados por la asociación y por esa razón crearon su propio Centro de estudiantes. CEIPA es la sigla del Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores Artigas, agrupación que surge en 1953 y que tomará protagonismo en la actividad gremial de esos años.

[...] ya desde un principio se hizo palpable para la totalidad de los compañeros la necesidad de dar una forma real y viable a todas sus aspiraciones; es decir que la simple camaradería, en la que se discutían y volvían a discutir los problemas internos del instituto y los generales de Secundaria, adquiriese el carácter de cooperación gremial, por medio de la cual esas discusiones y puntos de vista tenían posibilidad de desembocar en acción y obra concreta.

Fue así que en una asamblea general realizada en el mes de mayo de 1953 se decidió dejar fundado nuestro centro gremial que recibió el nombre de CEIPA (CEIPA, 1955 p. 1).

11 Las acciones de esta asociación fueron sumamente importantes para ejercer presión sobre la institución y conseguir importantes logros. Según Senni Pedretti, ADAYPA fue perdiendo fuerza cuando los egresados de las agregaturas comenzaron a emigrar hacia el interior del país, en general por problemas de trabajo, y ADAYPA dejó de representar a los estudiantes del instituto, por ende no había razón para mantenerse unidos.

Creada la agrupación, se establecieron los puntos principales de acción que se llevarían a cabo en lo inmediato, como la creación y publicación de un boletín quincenal, la organización de una campaña en contra de los nombramientos ilegales, la formación de alianzas con otros gremios estudiantiles y la discusión de los programas del instituto. La prioridad de tener un medio de difusión se hacía patente. Tener una publicación, por más precaria que fuera, aseguraba la comunicación, al menos, interna de las líneas de acción. Sin esta no podía pensarse en ningún tipo de presión.

Por lo mismo también era importante comenzar a organizar un movimiento en conjunto con las demás organizaciones estudiantiles. Este era un punto que ADAYPA no había tocado.¹² Desde su creación CEIPA se había mantenido en medio, sin unirse ni a la FEUU ni a los gremios liceales. En el informe que CEIPA hizo del segundo Congreso Nacional de Estudiantes se expresaba:

El problema que más dificultades presentó en nuestras asambleas fue el de si CEIPA debía integrar la Federación de Estudiantes Universitarios con los centros de facultades, o si, por el contrario, debía formar parte de la Federación de Estudiantes de Secundaria.

Nuestra primera resolución en el sentido de solicitar nuestra integración dentro del estudiantado de secundaria chocó con la oposición de la mayoría de los liceos. Este hecho y la necesidad, que se hizo evidente dentro de la delegación, de discutir más ampliamente el problema, llevó a la realización de una nueva asamblea en la que se reconsideró nuestra primera posición. De esta nueva asamblea surgió la posición de afiliarnos a la Federación de Estudiantes Universitarios que finalmente sostuvimos en el congreso (CEIPA, 1954, p. 1).

Llama la atención esta oposición de los estudiantes de secundaria que hace pensar en una división tradicional tajante entre los grupos. Podríamos preguntarnos cómo veían los estudiantes de secundaria a estos nuevos intelectuales que no provenían del mundo universitario pero que intentaban legitimar su saber y actuar, de alguna manera, como puente o conexión entre ambos mundos.

El cometido más importante al que se dedicó CEIPA fue la lucha en pos de la legitimación en el campo laboral, lucha que habrían heredado de ADAYPA. Se consideraba que los estudiantes del instituto, por su preparación, debían tener la prioridad en las designaciones de horas. Hasta ese entonces no solo no la tenían sino que se daban nombramientos directos que beneficiaban a personas que no concursaban y ni siquiera tenían algo de preparación. Es así que el tema de *los nombramientos en Secundaria* atraviesa y unifica a todos los boletines. En todos los ejemplares, el tema es tocado de múltiples maneras: desde la instancia a la participación activa hasta la denuncia directa.

12 Al menos no aparecen referencias en la revista.

Los boletines del CEIPA

Los boletines comenzaron a editarse en 1954, tres años después de que el instituto comenzara a funcionar, y un año después de creado el Centro de estudiantes. Desde el formato hasta los temas trabajados en los diferentes artículos, se evidencia un espíritu de lucha directa contra la desorganización del organismo. Durante el primer año aparecieron en la tapa los nombres del redactor responsable y el secretario de publicaciones, Mario Álvarez y Ernesto Romero respectivamente,¹³ pero ya para el segundo año desaparecería esta información. No se brindaba más información respecto de los demás integrantes de CEIPA. Desde la creación de ADAYPA puede observarse una preeminencia de las instituciones frente a las personalidades individuales. Esta creció fuertemente con el CEIPA, lo que queda demostrado en la gran cantidad de artículos de difusión que no aparecen firmados; es más, la mayoría de los artículos de su publicación carecen de un autor definido. Esta característica no se mantendría en la revista, pero la identificación a nivel grupal sería un recurso por demás importante en favor de la *despolitización* a la que aspiraban.

El boletín estaba publicado en papel de garbanzo, de baja calidad, de textura rugosa, con una pequeña hoja de cartón que oficiaba de tapa y contratapa, la cual no cubría más que la mitad de la hoja. Dentro puede verse cierto desorden: textos que comienzan en una hoja y continúan en la última, fragmentos de publicaciones anteriores, sin secciones establecidas, lo cual denota el carácter artesanal y la falta de recursos. Si bien estaba pautada una salida cada quince días, esto solo se respetó el primer año pues ya para el segundo, viendo las fechas entre los diferentes números, podemos apreciar que existe hasta más de un mes entre un número y el siguiente.

Estaba dirigida sobre todo a los estudiantes del instituto, de ahí que continuamente se apele a su colaboración, pero también apuntaban a un público mayor, pues se convirtió en un órgano de difusión de sus exigencias y de denuncia de los que se beneficiaban de las designaciones ilegales.¹⁴ Otro tipo de denuncias, como desigualdades sociales o abusos de poder perpetrados por los gobiernos de otros países —sobre todo contra otras asociaciones estudiantiles similares—, muestran una efervescencia general que tenía a los jóvenes estudiantes como protagonistas y que ante todo había un interés por fomentar la reflexión acerca de la realidad social inmediata.

Se desconoce la tirada de boletines o el alcance real de ellos, pero lo cierto es que estos promovieron la voz entre los estudiantes del instituto al punto de que hacia 1956 CEIPA organizó las primeras huelgas de estudiantes.

13 La carta de la Prof. Mazzara de noviembre de 1954, publicada en el boletín n.º 1 de junio del 55, estaba dirigida a Mario Álvarez como redactor responsable, lo que implica que se había mantenido durante ese primer año.

14 En algunos casos solo se amenazaba con revelar los nombres de aquellos que accedían a horas de clase de manera fraudulenta, y solo en casos extremos se procedía a publicarlos.

Desde el primer año hay un tema en particular que ocupa la atención del Centro de Estudiantes:¹⁵

Al aparecer en nuestro boletín nos ocupamos extensamente del problema de los nombramientos en Enseñanza Secundaria. Un índice claro de la importancia de este es el hecho de que casi de inmediato, diversos órganos de la prensa se ocuparon del asunto, planteando la necesidad de que el consejo respectivo aclarara, en forma que no dejara lugar a dudas, los cargos formulados. En números posteriores insistimos sobre el punto y nos hemos visto obligados a llegar —con la violencia que es de suponer— a expresar los nombres de personas que se encuentran en las situaciones por nosotros denunciadas.

Desde el primer momento señalamos, con toda claridad, cuál era el propósito que nos guiaba. Creemos que vale la pena insistir, aún a riesgo de repetirnos.

En efecto estamos convencidos de que uno de los pilares básicos de toda reforma de nuestra Enseñanza Secundaria es la consideración del elemento humano que la integra [...] En primer lugar una auténtica formación humana, que desdeñe lo fácil, lo cómodo o lo fructífero, si para lograrlos es preciso comprometer valores superiores; que soporte las dificultades, las ingratitudes el trabajo, si así lo exige la justicia de una causa; y, a partir de esa base, todos los otros elementos que integran la personalidad de un profesor y que se van dando, necesariamente, en la medida que ejercitamos aquella condición primaria (CEIPA, 1954, p. 1).

Según la asociación, el principal problema de Enseñanza Secundaria eran los nombramientos precarios y la falta de una formación auténtica de todos los docentes que ejercían. Son varios los artículos que mencionan este problema y la importancia de CEIPA y de los boletines como difusores públicos de los conflictos de secundaria. En un artículo de 1955 sobre los dos períodos de vida de CEIPA se señala:

CEIPA ha sido, a pesar de todos los contratiempos e inconvenientes que debió superar, un hecho casi sin precedentes dentro de Secundaria, pues ha planteado y presentado libremente el problema de nuestra actual Enseñanza Media, no conocida corrientemente [...] Debemos apoyarlo porque es la única fuerza libre y capaz de sostener los derechos del Instituto y llevarlos a buen término, lo que de por sí trae aparejadas dos consecuencias esenciales para la Enseñanza Media: la despolitización y la seguridad de que el profesor viene respaldado por estudios serios y sistematizados (CEIPA, 1955, p. 1).

La asociación se definía como la única voz libre de intereses políticos que la desviarán de sus objetivos. La *despolitización* a la que hace referencia no es un hecho menor. Según Yaffé (2006), uno de los problemas principales de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay (APESU) era su afinidad política con el régimen de turno, lo cual terminó por distanciarla del colectivo docente que no se veía representado. Podríamos inferir que, en base a

15 Prueba de ello es que titula los artículos que abren los boletines 4 y 5, *Insistiendo* y *La razón de un insistencia* respectivamente. En ambos el tema y el tono era el mismo, y la razón de la insistencia es clara.

la lucha que emprende y las relaciones que busca instaurar para la acción, la relación entre APESU y CEIPA no era buena. *Despolitizar* no necesariamente implicaba salirse de la política. Senni Pedretti (2016) lo explica de la siguiente manera:

Despolitizar la enseñanza tenía por lo menos dos significados importantes. Uno, el afín a nuestra época. No pensarla en términos de Partidos Colorado y Nacional. El otro, independizarla de las agrupaciones de Secundaria (sobre todo ‘Hacia la Reforma’ e ‘Idea y Acción’) que se habían alternado en el gobierno de Secundaria y habían creado un ambiente muy des-institucionalizado y clientelístico.

El objetivo, entonces, era salirse de una lucha entre facciones que terminaban por mantener un poder que no cambiaba nada. Esas agrupaciones aseguraban su perpetuación gracias a los nombramientos ilegales. En esa lucha estaba implícita la legitimación del nuevo grupo: no intelectuales comunes sino educadores; «se precisa mucho más que la simple información o la inquietud del diletante» (CEIPA, 1954, p. 2).

Por lo mismo argumentaban que ser docente implicaba aceptar una responsabilidad para la cual los estudiantes del instituto se preparaban:

[...] el fracaso de un ente comercial o industrial, por graves que sean sus consecuencias, puede ser, en última instancia, reducido a un grado tal que, a lo sumo, sus efectos solo sean percibidos por la generación contemporánea. Y, además, los perjuicios son siempre de carácter económico. Las consecuencias sociales son generalmente restringidas, o pueden serlo, ya que, en épocas normales, otros organismos del Estado absorben la crisis. Al considerar esta, no se enjuicia al Estado, sino a la administración; la culpa del fracaso no es la democracia, por ejemplo, sino el gobierno [...] En cambio, la crisis de Secundaria afecta un ámbito mucho mayor y mucho más importante: en primer término, es toda una generación de jóvenes la que sufre directamente las consecuencias, y son muchas generaciones más, que las percibirán indirectamente en el futuro, y también, como consecuencia de ello, todo un sistema de vida entra en crisis [...Como consecuencia] se limita o se mata lo más auténtico del adolescente que concurre a formarse en Secundaria: su rebeldía, su sed de justicia, su sagrada adhesión a los principios [...] Y, en lugar de crear en la juventud una seria conciencia de la responsabilidad que debe asumir, la estimula a transitar por otras vías en las que pierde conciencia de sí misma, para hacerse dócil instrumento de otros.

Por todo eso, hemos insistido en el problema de los nombramientos. Porque aspiramos a que se comprenda que solo con profesores que asuman integralmente su misión de tales, podrán formarse jóvenes que respondan en el futuro a la tarea que deben realizar (CEIPA, 1954, p. 2).

La cuestión social tomaba el protagonismo en un contexto álgido. El docente entonces tenía la responsabilidad de generar conciencia y, alguien que no tuviera preparación para ejercer el cargo, solo perjudicaría a los jóvenes. Así lo entendía la asociación y por eso entablaron la lucha contra los nombramientos ilegales.

Jorge Bralich, participante activo del CEIPA por esos años, señala que hubo dos huelgas importantes de estudiantes en 1957 y en 1959 que atacaron a la institución, y podrían añadirse también a la propia APESU. Dice Bralich: «Esas luchas forzaron el reconocimiento oficial de aquel derecho a los cargos y otros logros, como la realización de sesiones públicas por parte del Consejo de Enseñanza Secundaria» (1987, p. 102).

Según Yaffé, desde la década anterior, las relaciones entre los docentes y APESU se había vuelto conflictiva y en los 50 esta llegaría a la máxima tensión luego del congreso de 1956. Podría pensarse que la creación tanto de ADAYPA como de CEIPA se debiera a una falta de representación en APESU.

Lo cierto es que las acciones a las que instaron los boletines en contra de los nombramientos ilegales fue determinante para que los diferentes gremios estudiantiles se lanzaran a la lucha y hacia 1958 consiguieran logros importantes para los docentes y para los estudiantes.

La revista de CEIPA

En 1956 el IPA comenzó a editar la revista *Anales*, que partiendo desde la institución trataba específicamente la temática pedagógica. Al año siguiente, a ejemplo de ADAYPA y casi como competencia de *Anales*, CEIPA iba a editar su propia revista. El primer número data de enero de 1957 y tenía al frente como encargado de la publicación a Heber Raviolo. No solo aparecía su nombre en la tapa sino también el de otros integrantes y colaboradores de la nueva publicación. Entre ellos, formando parte de la comisión de publicaciones se menciona a Lilián Gelós, Benjamín Nahum e Isabel Sánchez.

Esta publicación se diferenciaba completamente de los boletines pues presentaba un formato parecido al de *Anales*. Para empezar la presentación ostentaba un profesionalismo totalmente ausente en los boletines: artículos de corte ensayístico de temas variados, con los autores debidamente identificados en cada uno y hasta publicidad,¹⁶ necesaria para lograr el nivel deseado y un alto número de ejemplares para el primer tiraje.

En el primer número de esta publicación están ausentes los temas gremiales. Ni siquiera se hace mención a la lucha que CEIPA lleva adelante contra los nombramientos ilegales. En lugar de eso, se nota la influencia literaria de Heber Raviolo pues varios de los artículos son de orden literario. Los títulos que aparecen en este son: «Importancia del factor político en la orientación educacional» de Germán Rama, «La matemática en la escuela y en el liceo» de Dodera Luscher, «Panorama de la literatura inglesa contemporánea» de Emir Rodríguez Monegal, «Clases sociales en el Uruguay» de Sergio Ribeiro Pontet, «Benedetti inadaptado» de Diego Pérez Pintos, «Aproximaciones a Líber Falco» de Alberto Paganini, «Origen, características y desarrollo de la Universidad de Berlín» de Lilián Gelós

16 En el reverso de la tapa llama la atención un anuncio de grandes dimensiones de Coca Cola.

de Vaz Ferreira, y el cuento «Crimen» de Aldo Cánepa. Los autores eran o habían sido estudiantes o profesores del IPA, por lo que se puede inferir que esta revista pretendió en sus inicios ser un espacio abierto a la participación del colectivo estudiantil y docente que carecía de lugares donde exponer sus trabajos. Un ejemplo de esto es el artículo de Germán Rama que abre la revista. Se trata de un trabajo realizado para la materia «Teoría de la educación» durante el curso de 1953, en el que esboza los primeros trazos de su investigación de la relación entre educación y sociedad que luego se convertirá en su investigación principal.

[...] la escuela tiene por misión moldear al alumno e inspirarle en forma tal, que en todo momento de su vida, tanto en pensamiento como acción, martillee en la nota necesaria, en la composición que su grupo ejecuta. La sociedad quiere que el alumno sea un buen miembro de su orden social en lo que se refiere a las necesidades de la misma sociedad. Esa es la labor que encarga al maestro [...] la educación y la instrucción en particular, tienen por finalidad extrapedagógica, la formación de los individuos en las ideas tutelares. Por tanto es tradicionalmente reaccionaria; en todo cambio social, la enseñanza es la última en recoger la transformación [...] El resultado de este análisis es que el factor político adquiere cada vez mayor importancia en la enseñanza, a veces no realizada en la práctica, pero ya con un bagaje teórico suficiente para justificar una mayor intromisión en la educación (Rama, 1957, pp. 3-13).

El trabajo de Rama de alguna manera engarza con la postura que CEIPA defendía en sus boletines. El peso que la educación tenía en la formación del ciudadano y en el desarrollo social estaba directamente relacionado con la formación de los docentes que ejercían, por ende era prioritario que solo accedieran a dar clases quienes tenían la preparación para hacerlo. Esto fue el objeto de la lucha desde el principio y, a partir del nuevo formato, CEIPA abordaría la problemática desde otra perspectiva. Desconocemos el tiraje de este primer número, pero podemos ver que estaba dirigido a un público más amplio que tal vez no tuviera interés en el ámbito gremial. El objetivo era claramente abonar la discusión, en este caso sobre temas sociológicos y literarios, sobre aspectos no canónicos. A diferencia de los boletines, que tenían cierta periodicidad, las revistas no tenían publicaciones pautadas, por lo que el segundo número vería la luz recién en noviembre del mismo año.

El segundo número de la revista del CEIPA presenta un formato diferente al primero, desde la diagramación hasta los temas. Si bien el director sigue siendo Heber Raviolo se agregan a la comisión directiva: Alicia Suárez, Fausto Pérez, Diego Pérez Pinto, José A. De Torres, Sergio Ribeiro, Nea Filgueiras y Adriana Anfusso.¹⁷ Esta segunda revista es mucho más sobria: sin publicidad, con tan solo

17 En el primer número habían aparecido como autores Diego Pérez Pinto y Sergio Ribeiro; en este segundo número José A. De Torres figurará con dos artículos de su autoría. Además, en la contratapa figuran (intuimos que por diferentes aportes) sin ningún título salvo su formación Aldo Solari, Carlos Real de Azúa, Luis A. Porteiro, Leopoldo Carlos Artucio (el único que no es abogado, sino arquitecto), y Enrique Vescovi, y con el título de Donación Pedro

una franja roja en la tapa con la leyenda «Hacia una nueva visión de Enseñanza Secundaria»,¹⁸ tan solo 36 páginas y de carácter eminentemente gremial.¹⁹

Solamente la lista de temas con sus respectivos autores denotan un giro hacia cuestiones que servirían de argumento para la lucha que CEIPA venía sosteniendo, contra los nombramientos ilegales y por la participación activa de los docentes en la formación y aplicación de las políticas educativas. Los artículos que aparecen son: «Mito y realidad de nuestra enseñanza» José A. De Torres, «Formación de profesores y planificación anual» de Pedro A. Pinheiro, «Perspectivas de una huelga» de María T. Carballal, «El nuevo reglamento de ingreso a la Docencia» de Raúl Cariboni y Pedro Pinheiro, «El Instituto de Profesores y la reforma de Secundaria» de José A. De Torres, y «Secundaria desde la Universidad» de Álvaro Díaz. El sentido de esta revista es claro; antes se hizo referencia a que en ese mismo año se realizó una de las huelgas de estudiantes más importante, y los artículos de esta publicación redundan en asuntos que se vinculaban directamente con las exigencias que CEIPA ya sostenía en sus boletines.

Dice María Carballal en su artículo:

[...] la huelga que durante 59 días hicieron los alumnos del Instituto de Profesores tuvo como finalidad la obtención de normas reglamentarias que asegurarán para un determinado grupo social (los aspirantes a profesor) su ingreso en los cuadros docentes del estado [...] Mucho se ha hablado de reforma de Secundaria, mucho se ha planeado en el optimismo del papel, pero es evidente que un plan de reforma o, en un plano más modesto, la mejora de las condiciones que configura nuestra enseñanza, no es realizable sin un personal docente preparado para su tarea [...] la vida de Secundaria no se rige por normas, son los directores de liceo, los empleados administrativos, los que dirigen la vida del ente en base a sus criterios personales de evaluación, a la amistad o al compromiso que sea necesario atender (Carballal, 1957).

Y más adelante aclara uno de los puntos fundamentales respecto a la medida:

Por primera vez en muchos años, se ha producido una huelga en el seno de Secundaria por los vicios a ella atinentes, por primera vez en nuestra historia personal de estudiantes hemos conseguido atraer la atención pública sobre tales deficiencias (Carballal, 1957).

Según Yaffé (2006) APESU nunca permitió huelgas.²⁰ Por esta misma razón, la huelga que protagonizaran los estudiantes del instituto tomo un valor particular. Ellos tomaron la iniciativa de luchar por sus derechos y se impusieron sobre

Freire y Gustavo Beyhaut. Estos nombres además servirían para legitimar la formalidad de la publicación.

18 Lo cual podría tomarse como un importante símbolo ideológico.

19 Tal vez por lo mismo aparece en la primera hoja la aclaración: «Nota: Las opiniones expresadas en los artículos corren bajo la exclusiva responsabilidad de los firmantes de los mismos».

20 [...] por su perfil se ocupaba fundamentalmente de problemas técnico-docentes. En cuanto a reivindicaciones gremiales se planteaban las de tipo salarial y algunas relativas a las condiciones de trabajo, pero con una metodología de conciliación con las autoridades. La huelga docente era considerada una inmoralidad, algo impropio de la condición de profesor. Hasta 1960 nunca hubo un paro docente en Secundaria (Yaffé, 2006, p. 17).

una asociación, que si bien no contaba con el apoyo unánime de los docentes, sí tenía cierto peso. Este hecho se convertiría en un antecedente para la formación en la década siguiente de FENAPES. Esta federación de tipo gremial buscaría separarse totalmente de APESU, por lo que tomaría como objeto de trabajo la lucha por la reivindicación laboral de los docentes.

Conclusiones

Los problemas que debieron enfrentar los docentes desde la creación de la Sección Agregaturas sirvieron de base para la constitución de un colectivo con ideales y objetivos en común. La lucha que instauró ADAYPA sirvió de referencia para que CEIPA, varios años después, concretara las huelgas estudiantiles que lograrían los cambios tan anhelados. Asimismo, estas asociaciones significaron un cambio respecto al orden establecido, pues se valieron de sí mismas para bregar por sus derechos.

Los docentes egresados del instituto y de la Sección Agregaturas lograron la reforma de los reglamentos de concursos. Sin embargo, los cambios no fueron instantáneos, y hacia la segunda mitad de la década del 60, ya formada la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FENAPES), una nueva ADAYPA editaría la revista *Enseñanza Media*, en la que aún se hablaba de los nombramientos precarios.

La creación de los boletines o de las revistas significó una verdadera herramienta de difusión, así como una forma de homogeneizar los objetivos del colectivo estudiantil y docente. La formación de la identidad del nuevo grupo intelectual iba por dos caminos: la técnico-académica y la laboral, y cada una se desarrolló en publicaciones diferentes. Cada asociación vio como tarea prioritaria la de contar con publicaciones propias, aunque no fueran más que boletines precarios, pues la única manera de generar cierta reflexión y crítica era abriendo un ámbito de discusión.

El análisis de esas publicaciones permite evidenciar desde adentro las líneas de acción de dos actores de capital importancia en el contexto de la política educativa nacional de mediados de siglo XX.

La construcción de la voz del profesorado. Las «Asambleas de Profesores» del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1949-1963)¹

LUCAS D'AVENIA

A partir de 1949, el organismo a cargo de la enseñanza media pública en Uruguay —el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria— instauró una instancia orgánica de participación de los docentes: la Asamblea de Profesores. Este trabajo se detiene en el proceso de conformación de este ámbito institucional. Nos proponemos caracterizar los antecedentes de dicha institucionalidad, describir el proceso a través del cual las asambleas de profesores se consolidan como dispositivo de producción de discursos pedagógicos y analizar la agenda del período 1949-1961.

Las Asambleas de Profesores en el ámbito de la enseñanza secundaria uruguaya son un dispositivo peculiar. Si bien pueden tener parecidos de familia con otras estructuras colectivas de circulación de ideas, como congresos, asociaciones profesionales y organizaciones gremiales, las Asambleas tuvieron características propias. En ellas se combinaron las lógicas de la representación, de la deliberación y de la producción de discurso pedagógico. Tuvieron una existencia formal, como resultado de una disposición legal.²

Algunos trabajos han planteado el papel de las Asambleas en la formación de una nueva «cultura institucional» (Romano, 2010, p. 41) que se desarrolló en torno a una serie de propuestas de reforma que procuraban responder a diagnósticos de crisis e inadecuación de la enseñanza a la realidad contemporánea. Otros estudios han incluido a las Asambleas en el proceso de organización sindical de los docentes de Secundaria. Estas instancias de reunión habrían sido ámbitos fundamentales para creación de la Gremial de Profesores de Montevideo en 1963 y la Federación Nacional de Profesores en 1964³ (Yaffé, 2006).

1 Una versión del texto fue publicado en la revista *História da Educação*, v. 22, n.º 55, pp. 38-60. Disponible en: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/80720>>.

2 Ley n.º 10.973 aprobada por la Asamblea General del Poder Legislativo el 20 de noviembre de 1947.

3 La Gremial de Profesores de Montevideo se constituyó formalmente en 1963. El grupo que promovió su organización compartió desde 1960 otras instancias colectivas en que se manifestó el descontento con la situación del organismo: la Asamblea Intergremial de docentes y administrativos que llevó adelante un conflicto por presupuesto en 1960 y la lista Nueva Secundaria que compareció en las elecciones del Consejo. La creación de la Gremial significó

El estudio de la documentación emanada de las asambleas⁴ permite, en primer lugar, caracterizar un ámbito de producción intelectual estrechamente conectado con la vida institucional del sistema educativo y los procesos de decisión de política educativa, ya que las asambleas fueron un ámbito de intercambio de ideas sobre la enseñanza, en el seno del organismo que estaba a cargo de su administración. Este intercambio se produjo en un contexto de intensas discusiones sobre la necesidad de reformar la enseñanza media, por lo tanto el trabajo busca avanzar en la comprensión de las ideas acerca de los problemas y las posibilidades de cambio que tenían los actores docentes. Además, las asambleas muestran un aspecto relevante de la institucionalización del Consejo de Enseñanza Secundaria, que había sido creado en 1935. Evidencian el esfuerzo por instalar una cultura institucional en que los docentes debían tener protagonismo en la elaboración de las políticas educativas. Pero, al mismo tiempo, permiten ver los esfuerzos por distinguir las particularidades de la enseñanza secundaria respecto del sistema educativo y de su inscripción en la sociedad en el período.

Además de describir el proceso mediante el cual las Asambleas se convirtieron en un escenario central en Secundaria y cuál fue la agenda de política educativa que desplegaron, procuraremos avanzar en torno a otras interrogantes. ¿Cuál fue la magnitud que efectivamente tuvieron las Asambleas de Profesores? ¿Qué condiciones favorecieron que se convirtiera en un espacio central de producción pedagógica? ¿Por qué la elaboración programática y discusión conceptual del profesorado se canalizó mediante un dispositivo de este tipo? ¿Cómo se inscribió en la tradición uruguaya de autonomías del sistema educativo?

una ruptura con la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria que existía desde 1919, apoyó la separación de Secundaria de la Universidad en 1935, tenía un perfil de asociación profesional más que sindical, se la asoció generalmente a las políticas llevadas a cabo desde el Consejo. La Asamblea Intergremial de 1960, con la posición contraria de la Asociación de Profesores, llevó a cabo una huelga por primera vez en Secundaria. La Federación Nacional de Profesores se terminó de conformar en 1964 y tuvo la peculiaridad de reunir en una única estructura a todas las asociaciones gremiales de Secundaria que tenían alcance local o regional, en un régimen federativo (Yaffé, 2006).

- 4 Se accedió a un conjunto variado e incompleto de documentos relativos a las Asambleas de Profesores. Se trata de informes que servían de insumos para la discusión, documentos de comisiones temáticas de las asambleas, documentos aprobados por el plenario, documentos de la Comisión Permanente y sus subcomisiones que actuaron entre una y otra convocatoria, y materiales de diverso tipo. En algunos casos se trata de materiales especialmente publicados en boletines para su difusión entre el profesorado. Se ha accedido a ellos a través del archivo personal del inspector Arturo Rodríguez Zorrilla y a través de otras donaciones, disponibles en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay.

La reconfiguración institucional de la enseñanza secundaria en Uruguay

La aprobación del Estatuto del Profesor, junto con la creación del Instituto de Profesores y la constitución de un Escalafón docente, fueron los pilares en que se fundó la nueva institucionalidad del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, una vez separado de la Universidad. El Instituto de Profesores estaba previsto en una ley de 1937,⁵ pero su creación se dispuso finalmente con la Ley de Presupuesto de 1949⁶ y sus actividades iniciaron en 1951. Pese al bajo número de egresos en los primeros años, el instituto implicó una respuesta a la necesidad creciente de formación de los cuadros docentes que se diferenció de la tradición de la enseñanza superior que en el país era monopolio de la Universidad de la República. En 1947 el Parlamento aprobó la Ley n.º 10.973 que contenía el Estatuto del Profesor que regulaba el desempeño de la función pública de los docentes de Enseñanza Secundaria. El estatuto establecía derechos, obligaciones, formas de acceso a los cargos, mecanismos de ascenso, entre otras disposiciones. La tercera normativa es el Escalafón docente que establecía la estructuración de la carrera en grados y disponía sueldos y cargas horarias en cada uno.

Este trípede normativo dio una nueva estructura jurídico-administrativa al organismo creado en 1935, pero también contribuyó a definir aspectos identitarios de la institución y, particularmente, de los docentes de Enseñanza Secundaria. Al mismo tiempo que se establecieron garantías jurídicas y se instituyó un sistema de incentivos para la acción de los docentes en tanto trabajadores públicos, se establecieron características propias de la nueva institución, procurando dar respuesta a las necesidades de adecuación del sistema a la realidad. Las Asambleas de Profesores, previstas en el Estatuto del Profesor, fueron uno de los resultados de este proceso de institucionalización y fueron características del funcionamiento de Secundaria hasta 1971.

Este proceso se produce paralelamente a un importante crecimiento de la matrícula estudiantil, un fenómeno que impulsó el crecimiento del organismo.

Las Asambleas de Profesores fueron parte de este proceso de expansión y consolidación de una institucionalidad específica. Por un lado, el profesorado se masificaba, y, por otro, la tarea de enseñanza se enfrentaba a nuevos desafíos: debía adecuarse a la nueva realidad de la masificación y a las nuevas dinámicas económicas, sociales y también culturales que se venían instalando desde las primeras décadas del siglo. Este es el trasfondo de todo el debate pedagógico sobre la enseñanza secundaria: cómo resolver la transición de un modelo universitario a uno de escolarización masiva.⁷

5 Ley n.º 9.691.

6 Ley n.º 11.285.

7 Ver antecedentes de esta tensión desde fines del siglo XIX en Oddone y Paris (2010).

Las Asambleas serán caja de resonancia de los desafíos profesionales de la tarea docente, pero también ofrecerán la posibilidad de la acción colectiva de un cuerpo docente que se estaba conformando, en una institución con serias carencias desde el punto de vista organizativo y de funcionamiento en los aspectos laborales.⁸ Las Asambleas compartirán una doble condición: técnica y corporativa.

Antecedentes de las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria

La disposición legal de las Asambleas

Las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria fueron un ámbito previsto en el Estatuto del Profesor de 1947 (artículo 40 de la Ley n.º 10.973). Allí se establecía: «El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asamblea de Profesores de los institutos y liceos de su dependencia. Estas Asambleas tendrán derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria».

El artículo en cuestión se inserta en una norma que regula el funcionamiento de la carrera de los funcionarios docentes del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en tanto funcionarios públicos: derechos, obligaciones, formas de acceso a los cargos, mecanismos de ascenso, entre otros. La norma organizaría burocráticamente el trabajo docente en los liceos e institutos dependientes del Consejo, procurando superar un período en que se habían denunciado diverso tipo de irregularidades y déficit en los mecanismos de designación de cargos, fruto de decisiones arbitrarias.⁹

Sin embargo el primer proyecto de Estatuto data de 1937 y había sido elevado al Poder Legislativo por parte del presidente Gabriel Terra y de su ministro de Instrucción, Eduardo Víctor Haedo. En esa oportunidad el Poder Ejecutivo había hecho suya una propuesta elaborada por el propio Consejo de Secundaria¹⁰ dos años después de iniciar sus funciones. El proyecto fue retomado recién hacia 1946, año que ingresa nuevamente a la Cámara de Senadores en el último año de la legislatura.¹¹ Finalmente resultó aprobado el año siguiente, cuando en la nueva legislatura la Comisión de Instrucción de la Cámara de Representantes elevó una propuesta basada en el proyecto de 1937 con un amplio acuerdo entre los sectores partidarios representados en el Parlamento,

8 Entrevistas a Roque Faraone y Ricardo Vilaró Vilaró, 2016; Yaffé (2006).

9 La «ley vendrá [...] a sustituir con el orden a la anarquía actual» (Informe de la Comisión de Instrucción Pública del 12 de setiembre de 1946, en: Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946).

10 Nota del 24 de abril de 1937 elevando el proyecto de Estatuto del Profesor, firmada por Terra y Haedo (Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946).

11 Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946.

el Consejo de Secundaria de la época, la Asociación de Profesores, inspectores y docentes.¹²

En el proyecto de 1937 la convocatoria a asambleas de profesores estaba formulada de la siguiente manera: «Siempre que lo estime necesario, el Consejo podrá formar Asambleas de Profesores de determinadas asignaturas o grupos afines con carácter consultivo para dictaminar sobre los puntos que fije el Consejo. Estas Asambleas deberán expedirse en los plazos que fijarán en cada caso las convocatorias» (artículo 6o).¹³ En el proyecto elevado por la Comisión de Instrucción Pública a la Cámara de Senadores en setiembre de 1946 no aparecía ninguna referencia en el articulado sobre las asambleas de profesores, pese a que la Comisión había partido del proyecto anterior que sí lo tenía. En la discusión en la Cámara, el senador Haedo propone incorporar un artículo sobre las Asambleas de Profesores con la redacción que finalmente resultó aprobada el año siguiente. Ni en el tratamiento del Senado en 1946, ni en el tratamiento de la Cámara de Representantes en 1947 este artículo fue objeto de discusiones. La intervención de Haedo el 7 de octubre de 1946 es la única registrada en las actas parlamentarias que permite vislumbrar el espíritu que sostenía la disposición. En esa oportunidad Haedo argumentó:

El propósito que anima a este artículo es de establecer la obligatoriedad de que cada dos años, lo que podría llamarse la fuerza viva de la enseñanza, que son los profesores, se reúna obligatoriamente, en los liceos y en los institutos o todos juntos en la capital, a fin de vigorizar la marcha de la enseñanza por medio de iniciativas y observaciones.

Yo creo [...] que es muy útil poner a las asambleas de profesores, no en pugna con las autoridades, sino en decidida colaboración con ellas y para esto en vez de dejarlo librado exclusivamente a la voluntad personal, al esfuerzo de determinados grupos, es mucho mejor que todos tengan acceso a deliberaciones en las cuales se entere a las autoridades de todas las iniciativas, de todas las preocupaciones, no solo por la enseñanza, sino por la educación, por los medios de impartirla, llegándose, inclusive, a la propia crítica de los procedimientos, o indicando los sustitutivos, de modo que la autoridad pueda estudiarlos y aprobarlos si los cree conveniente (Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946).

12 El Informe de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores de setiembre de 1946 destaca el aporte del Consejo, de la Asociación de Profesores, de los inspectores de Secundaria y, especialmente, de Dardo Regules por su colaboración en la redacción. (Informe de la Comisión de Instrucción Pública del 12 de setiembre de 1946, en: Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946). Esto también es destacado por el senador Zavala Muñiz que ofició de miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública del Senado en la Cámara (Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946) y en el Informe de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes en 1947 y en la intervención del miembro informante, el diputado Quilici (Diario de Sesiones, Cámara de Representantes, tomo 471, sesión 6/8/1947).

13 Proyecto contenido en los antecedentes elevados a la Cámara de Senadores en setiembre de 1946 por parte de la Comisión de Instrucción Pública (Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, tomo 183, sesión 7/10/1946).

La segunda redacción del artículo le otorga mayor consistencia al nuevo ámbito al establecer una periodicidad a las convocatorias y, sobre todo, al establecer la responsabilidad del Consejo en convocar a las asambleas, siendo que en la versión de 1937 esta era una prerrogativa de ese órgano, pero no constituía una obligación. Asimismo, la fórmula «tendrán derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos», que será objeto de interpretaciones posteriores en el seno de la Asamblea, consignaba derechos propios del organismo que se creaba.

Las fuentes disponibles no permiten avanzar demasiado en el alcance que atribuían a las Asambleas de Profesores los actores que promovieron la inclusión de esta disposición en el Estatuto. Haedo anticipa la eventualidad de la crítica y la revisión de los procedimientos y establece la necesidad de colaboración entre asambleas y autoridades, ante un eventual foco de conflicto.

Congresos y reuniones

Sin el carácter formal que adquirirían las Asambleas previstas en el Estatuto del Profesor, habían existido previamente una serie de convocatorias a actividades de diverso tipo, organizadas por entidades vinculadas a Secundaria. No necesariamente todos estos eventos representan una secuencia de un mismo proceso, ni las Asambleas de Profesores que serían convocadas a partir de 1949 son su continuación en nuevo formato institucional. Pero es pertinente revisar estas instancias, identificar sus parecidos y continuidades, así como los reconocimientos expresos de antecedentes entre unas y otras.

El propio Consejo, por iniciativa del director Armando Acosta y Lara, en 1943 convocó a un Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. La organización recayó en una comisión presidida por Antonio Grompone, entonces decano de la Facultad de Derecho. En la presentación del Congreso en el número 15 de la revista *Educación y Cultura* se indican como antecedentes dos congresos nacionales de profesores organizados por la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay en 1925 y 1934,¹⁴ el Primer Congreso Nacional de Directores de Liceo en agosto de 1936, que habría sido precedido de reuniones de directores de liceo durante los decanatos

14 La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay continuó organizando Congresos aunque no con regularidad bienal. Tenemos noticia de la realización del «V Congreso Nacional de Socios» en la primavera de 1953 en La Paloma. El temario estuvo dedicado a «aspectos sustanciales de la Reforma». En el Boletín que comunica las actuaciones del Congreso fue denunciada la falta de interés de la mayoría de los profesores ante instancias de consulta impulsadas por la Asociación, que impidió que hubiera un pronunciamiento expreso sobre muchos de los puntos que requerían consensos amplios. Si bien se trataba de un ámbito gremial y profesional, el Consejo colaboró en la organización y estuvo presente el director general Ruggia (Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay, 1954).

de Lapeyre, Cornú y Musso.¹⁵ También se enumeraban los denominados Cursos Suramericanos de Vacaciones de enero de 1938, dedicados a evaluar el plan de estudios de 1937.¹⁶

La particularidad de la convocatoria de 1943 era su carácter «oficial», al ser realizada por las autoridades. El temario incluyó la discusión acerca del cumplimiento de los fines establecidos para la enseñanza secundaria en la ley de 1935, si se debía incluir además de una formación general o también la preparación técnica, los ciclos en que debía dividirse este tramo educativo, la coordinación con los demás niveles, los resultados de los estudiantes y la eficiencia del liceo para la formación integral de adolescentes varones y mujeres.¹⁷ Tanto el carácter oficial como las temáticas abordadas presentan líneas de continuidad con las primeras convocatorias a Asambleas de Profesores, posteriores a la aprobación del Estatuto del Profesor.

Pero existieron otras convocatorias de diferente alcance, que también darían cuenta de cierta cultura que valoraba la deliberación y la organización de ámbitos de intercambio entre el profesorado. En el trabajo coordinado por el historiador Benjamín Nahum (Consejo de Educación Secundaria, 2008) se reseñan otros eventos en el período previo a la instalación de las Asambleas de Profesores, por ejemplo, la «Concentración Nacional de Profesores Liceales» de 1937 convocada por el Consejo para discutir la implementación del nuevo plan de estudios impulsado en la primera etapa de existencia autónoma del consejo o un «Congreso Nacional de Educadores» convocado en 1945 por el Comité Nacional de Educadores, un ámbito que buscaba tener representación gremial amplia de los docentes de los diferentes niveles educativos a través de diversas organizaciones que nucleaban a los docentes.

15 En 1951, puestas en marcha las Asambleas de Profesores creadas en el Estatuto, el Consejo convocó a un Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República en el que participaron también autoridades e inspectores. El temario fue sumamente amplio, abarcando desde aspectos de funcionamiento de los institutos, hasta cuestiones organizativas mayores. Se habría reiterado una estructura de comisiones, incluyendo una destinada a «asuntos no previstos» y otra «de iniciativas» (Consejo de Educación Secundaria, 2008). En la Memoria del Consejo correspondiente al período 1948-1955 se refiere a este evento como el Primer Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República y se informa escuetamente de su realización al final del apartado destinado a informar el reglamento de las Asambleas de Profesores aprobado en 1949 y la realización de las dos primeras Asambleas. El Congreso de Directores habría tenido un funcionamiento análogo al de las Asambleas de Profesores.

16 Otras referencias a este evento no establecen que su objetivo se haya reducido a la evaluación del Plan. Por un lado se lo presenta como una convocatoria que reunió personalidades de países de la región, cuya organización también tuvo a Salterain Herrera como protagonista, presidiendo la comisión organizadora designada por el Ministerio de Instrucción Pública Haedo (Consejo de Educación Secundaria, 2008, p. 78).

17 «El Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria». *Educación y Cultura. Revista Uruguaya de Información Pedagógica*, n.º 15, noviembre-diciembre de 1942.

Esta enumeración refleja la existencia de cierta cultura de reunión y deliberación de parte de los actores docentes de Secundaria; este tipo de reuniones fue una herramienta de la propia institucionalidad para tramitar o discutir propuestas. Estas características prefiguraban condiciones favorables a la instalación de un organismo como las Asambleas de Profesores. También se podría incluir en el recuento iniciativas de este estilo en momentos muy diferentes de la historia educativa del país o de otros ámbitos educativos. En tal sentido podría mencionarse una importante tradición de congresos de maestros del nivel primario, pero más cercano al nivel medio, la tradición de los claustros universitarios tempranamente desarrolló estructuras también asamblearias.¹⁸

Proceso de consolidación e institucionalización de las Asambleas

En el período que estudiamos se produce la instalación y primera consolidación de las Asambleas de Profesores, o «Asambleas Artículo 40» como eran denominadas coloquialmente, en referencia a la normativa que les dio origen. A lo largo de las seis primeras, se producen algunos cambios significativos en materia organizativa, que acompañan el creciente lugar que tuvieron en la estructura interna de Enseñanza Secundaria. En este período las Asambleas se convirtieron en ámbitos de discusión de los temas centrales de Secundaria. Además, la Asamblea y algunos de sus órganos, se constituyeron en interlocutores de primer orden ante el Consejo.

De acuerdo a la información disponible actualmente, en el período 1949-1971 las Asambleas habrían sesionado de la siguiente manera:¹⁹

18 Exagerando el argumento, en las primeras iniciativas de organización de un sistema educativo nacional de masas pueden rastrearse ideas de este tipo. En un proyecto de ley de educación elaborado por Juan Vedia en 1873 se incluía como una de las disposiciones «la realización regular de asambleas de maestros» (Bralich, 1987, p. 56).

19 En anexo se incluye el temario de cada una de estas convocatorias, de acuerdo a la documentación disponible.

Asamblea	Fecha
I Asamblea	setiembre de 1949
II Asamblea	setiembre de 1954
II Asamblea - segundo período de sesiones	diciembre de 1954
III Asamblea	marzo de 1959
IV Asamblea	marzo de 1960
V Asamblea	marzo de 1961
V Asamblea - segundo período de sesiones	agosto de 1961
VI Asamblea	marzo de 1963
VII Asamblea	marzo de 1966
VII Asamblea - reunión extraordinaria	setiembre de 1966
VIII Asamblea	1968
VIII Asamblea - sesiones extraordinarias	octubre de 1968
VIII Asamblea - segundas sesiones extraordinarias	octubre de 1969
VIII Asamblea - tercer período de sesiones extraordinarias	febrero de 1970
IX Asamblea	1971

La forma de participación y la organización interna fueron cuestiones que se dirimieron hacia la tercera Asamblea y que condicionaron el devenir posterior del órgano. Ya la segunda instancia, convocada seis años más tarde que la primera, introdujo un mecanismo de representación de los docentes de cada liceo. Este fue un cambio significativo si se considera que la primera convocatoria fue abierta, pudiendo participar todo docente que así lo deseara. Arturo Rodríguez Zorrilla, en una alocución al cierre de la quinta Asamblea se referirá a la Primera como «desordenada» y «tumultuosa»: «nos dejó un amargo recuerdo, una amarga sensación de frustración» (V Asamblea de Profesores, 1961). En la instancia de 1954 se habría discutido la necesidad de un mecanismo de representatividad, pero también sobre cómo aplicarlo para que fuera efectivo. El régimen de suplencias también habría sido objeto de controversias. En la instalación de la Tercera Asamblea, el miembro informante de la Comisión Organizadora, Juan Carlos Arruti, informó de un conjunto de avances en materia organizativa: la iniciativa de la tercera convocatoria había sido de un grupo de docentes en diciembre de 1958,²⁰ el Consejo fue receptivo y puso a disposición recursos para la organización, se procuró la continuidad con la Asamblea anterior a partir de sus actas, se dispuso de viáticos para la participación de profesores del interior. Quizá lo más sobresaliente fue la participación de un conjunto de docentes en la Comisión Organizadora junto al Consejo. Este giro es clave para comprender la naturaleza de un órgano que forma

20 Este impulso es coincidente en el tiempo con la movilización de docentes y estudiantes universitarios, con apoyo del movimiento sindical para apoyar la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad que consagraba la autonomía y el cogobierno. La Ley fue aprobada en octubre de 1958. Ver (Markarian, Jung y Wschebor, 2008).

parte de la estructura del Consejo, al tiempo que participan de su organización y gestión los docentes en su condición de tales.

La primera Asamblea ya había aprobado un reglamento interno con 24 artículos, que luego fue ratificado en la segunda. El texto establecía la existencia de una Mesa de la Asamblea y regulaba la mecánica de deliberación y resolución. No establecía instancias preparatorias ni posteriores a la sesión de la asamblea. Sin embargo creaba un mecanismo de comunicación con el Consejo para dar continuidad a las discusiones: «La Mesa de la Asamblea, una vez terminadas las sesiones, elevará de inmediato al director general todos los antecedentes a fin de que puedan ser publicados o considerados por el Consejo» (III Asamblea de Profesores, s/d). Otro documento anterior a la tercera Asamblea, incluye un reglamento de 15 artículos con algunas variantes. Este tiene un carácter más general: reglamenta la elección de delegados por liceo mediante voto secreto a través de listas (con lemas y sublemas), establece una Comisión Organizadora (COAP) designada por el Consejo, faculta al Consejo a definir el temario recibiendo sugerencias de la COAP y del profesorado, reglamenta la forma en que se recibirán trabajos de todo profesor que desee hacerlo y establece la creación de comisiones para cada uno de los temas a tratar, consagrándolas como una instancia central de tratamiento en profundidad de los temas para elevar informes a las sesiones plenarias. El reglamento también establecía que se debían comunicar las posiciones minoritarias tanto en las comisiones como en la asamblea.

La discusión de aspectos reglamentarios del funcionamiento insumió una importante dedicación en la tercera asamblea de 1959. Dada la naturaleza del dispositivo, el establecimiento de procedimientos y garantías era fundamental en la construcción de su andamiaje.

Para tener una idea del alcance que tuvieron las asambleas en términos de participación, se infirieron algunos datos al respecto. De las Nóminas de Delegados a la cuarta Asamblea, surge que estaban habilitados para participar en calidad de delegado 179 profesores de Montevideo y 135 del interior (IV Asamblea Nacional de Profesores, 1960). En una votación en la quinta Asamblea se contabilizaron 132 votos de la capital y 89 del interior (V Asamblea de Profesores, 1961). Si bien no podemos precisar el número total de docentes hacia esas fechas, en 1935 el número habría llegado a 1500 (Consejo de Educación Secundaria, 2008, p. 33).

Una vez instalados los mecanismos de representación y ordenada la mecánica de funcionamiento de las instancias deliberativas de la Asamblea, el proceso de institucionalización estuvo pautado por la creación de una instancia que diera continuidad al trabajo de las sucesivas reuniones, produjera insumos y funcionara como portavoz de la Asamblea. Un antecedente representa la resolución de la segunda Asamblea de crear una comisión que ordenara los trabajos recibidos, recibiera nuevos y remitiera a los liceos toda la documentación. Como tal, la idea de una *Comisión Permanente* estaba incluida en algunos insumos presentados por los docentes de varios liceos a la tercera Asamblea, como una «medida tendiente

a la consolidación de la Asamblea». A modo de ejemplo, la propuesta del liceo de San José le asignaba como cometidos: informar lo actuado al Consejo, obtener del Consejo el cumplimiento de lo resuelto por la Asamblea, exigir cumplimiento de leyes y reglamentos, convocar a la Asamblea cuando el Consejo no lo haga en tiempo, preparar material, estudios, proyectos, hacer publicaciones, convocar extraordinariamente (por unanimidad de sus miembros) a la Asamblea por hechos urgentes. El tratamiento de estas propuestas fue priorizado en 1959, se aprobó la creación de una Comisión Permanente y un régimen de funcionamiento anual de la Asamblea. Estas iniciativas se incluyeron en un nuevo reglamento aprobado el 5 de noviembre de 1959 por el Consejo (circular n.º 751). El nuevo reglamento sin embargo mantenía la Comisión Organizadora de la Asamblea de Profesores (COAP) designada por el Consejo e integrada con nueve miembros de los cuales cinco eran propuestos por la Comisión Permanente. El mecanismo de representación establecía la participación del 8 % de los docentes de cada liceo, reglamentando todo el procedimiento de elección a cargo de la dirección de cada instituto. Además se establecía que los inspectores y directores integraran la Asamblea con voz por su calidad de tales, y se aprobaban otras disposiciones que en muchos casos confirmaban el esquema prefigurado: todo docente podría presentar iniciativas, la Asamblea aprobaría su reglamento interno, el temario lo definiría el Consejo y la propia Asamblea dentro de los límites legales del Estatuto que las creaba (IV Asamblea de Profesores, s/d).

El profesor Roque Faraone, secretario de la mesa de la III Asamblea, recuerda que el desconocimiento del Consejo presidido por Coelho de Oliveira a una petición de la II Asamblea firmada por su presidente Schettini fue determinante para que los delegados del IAVA y los delegados del IBO manifestaran al Consejo la preocupación por la organización de la Asamblea para su buen desarrollo.²¹ En la preparación de ella estos profesores fueron integrados a la Comisión Organizadora del Consejo y se garantizaron los aspectos mínimos de funcionamiento. Durante el transcurso de la Asamblea, una delegación se entrevistó con el Consejo requiriendo la aceptación para la conformación de un órgano que entendiera entre los períodos de sesiones. Faraone protagonizó una negociación con el director Batlle Vila que finalmente dio lugar a la propuesta. En esas conversaciones se habría planteado el malestar de un número importante de delegados que habría estado dispuesto a declararse en sesión permanente en caso de no ser reconocida la comisión permanente por parte del Consejo. Para evitar un enfrentamiento que hubiera tenido ribetes incluso formales, el Consejo habría cedido hacia el final de la semana en que transcurrió la III Asamblea.

Faraone afirma que en torno a la III Asamblea se nucleó un grupo de profesores jóvenes con inquietudes renovadoras acerca del funcionamiento del Consejo. El programa incluía un funcionamiento transparente y racional de la administración, impulso a la profesionalización y a la formación del profesorado,

21 Entrevista con Roque Faraone, 2016.

entre otros. Si bien eran personas generalmente identificadas con la izquierda, las ideas que primaron fueron las referidas a la racionalización de la gestión de Secundaria, incluso habrían ocupado un segundo plano los aspectos propiamente pedagógicos. Este grupo impulsó una lista en las siguientes elecciones al Consejo bajo el lema «Nueva Secundaria» y fue protagonista del proceso de conformación de la Federación de Profesores que instaló un ámbito de funcionamiento sindical hasta entonces inexistente.²²

En abril de 1959 el Consejo le otorgó a la Comisión Permanente una oficina en el Instituto Batlle y Ordóñez y dispuso de fondos para algunas actividades (traslados desde el interior, impresiones). En la solicitud presupuestal anual el Consejo incluyó rubros para la Comisión y la Asamblea. Sin embargo el apoyo recibido fue considerado insuficiente (Comisión Permanente, s/d).

La Comisión Permanente constituyó un punto de inflexión. Además de garantizar el adecuado funcionamiento de las instancias deliberativas que reclamó el grupo de profesores más activo en aquella instancia, instaló un ámbito que rápidamente fue reconocido como interlocutor del Consejo. También generó una estructura de subcomisiones que permitieron elaboración de insumos y sistematización de documentos e información que serían volcados a los plenarios. Esto explica en buena medida el avance en la producción de documentos y de las propias reuniones, aunque deben considerarse también algunas condiciones generales de Secundaria y del país. Por ejemplo, a lo largo del período se intensifica la discusión sobre las características de la reforma que debía tener la enseñanza secundaria. Para comprender la profundización en las propuestas de reforma no alcanza con reconocer las capacidades internas que desplegó la Asamblea a través de su institucionalización, debe considerarse además el papel central otorgado a las Asambleas por el director general Alberto Rodríguez.

Alcances y naturaleza de las Asambleas

El alcance de los pronunciamientos de las Asambleas de Profesores, y hasta su propia naturaleza, fueron también objeto de interpretación en las primeras reuniones. El texto legal establecía «derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria». La primera delimitación era la materia: problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria, es decir no se trataba de un ámbito gremial o sindical. La especificidad técnico-pedagógica distanciaría a las Asambleas de Profesores de otras modalidades de participación de docentes en ámbitos formales del sistema educativo que tenían precedentes.²³ Las Asambleas parecen consagrar otra modali-

22 Entrevista con Roque Faraone, febrero de 2016.

23 Una modalidad de participación de todos los docentes era la elección mediante voto secreto de la mitad de los miembros del Consejo. Luego los consejeros electos actuaban en tanto miembros de un órgano colegiado de dirección y formalmente a título personal. Otra

dad de participación, tanto por su carácter técnico como por su funcionamiento deliberativo, es decir, no resolutivo.

La segunda condicionante, entonces, era la naturaleza de lo que allí se «aprobaba». No se trataba de resoluciones con efectos directos sobre la política educativa o la gestión de Secundaria, sino de pronunciamientos. Las Asambleas permitirían conocer «la opinión del profesorado». En este sentido, era un canal de construcción y manifestación de una voz corporativa. Y para ello se diseñó un sistema complejo de garantías para la participación y la representación, definiendo en detalle mecanismos eleccionarios y formas de funcionamiento que permitieran dejar constancia de las posiciones minoritarias.

El tercer parámetro estaba dado por la relación con el Consejo, es decir las autoridades de Enseñanza Secundaria. En esto radicaba la particularidad de la Asamblea de Profesores. En la medida en que integraba el organismo, tenía un carácter institucional. Pero para el ejercicio de su asesoramiento técnico al Consejo debía tener márgenes de autonomía para funcionar y posicionarse. El Consejo, por su parte, estaba en posición de condicionar el accionar de la Asamblea a través de diversas vías: la definición del temario sobre el que se consultaba a la Asamblea; el otorgamiento de recursos para funcionar, especialmente para producir insumos, dar seguimiento a los temas, realizar las convocatorias con la información necesaria y garantizar la participación de docentes de todo el país; la consideración de las propuestas y posiciones emanadas de la Asamblea en las decisiones que tomara.

Se delineaban dos características fundamentales del dispositivo. Por un lado, el carácter colectivo y deliberativo de la producción técnico-pedagógica de los docentes. Por otro lado, la institucionalización de la voz de los docentes en tanto cuerpo docente.

Al respecto del alcance y la naturaleza de las Asambleas se han identificado posiciones divergentes entre los propios protagonistas y a lo largo del tiempo. Habrían existido dos grandes tendencias. Un grupo se propuso avanzar en las competencias de la Asamblea. Otro sector, minoritario, se manifestó favorable a limitar las atribuciones. Ambas posiciones disputaron el significado del texto legal que disponía la realización de las Asambleas. Las siguientes posiciones evidencian el esfuerzo del grupo mayoritario por consolidar a la Asamblea como actor protagónico al interior del Consejo:

- a. Las preocupaciones por garantizar el cumplimiento del llamado «derecho de iniciativa» llevaron a instaurar tempranamente un mecanismo mediante el cual la propia Asamblea podía incluir nuevos temas, no previstos en el temario aprobado por el Consejo. Para ello funcionó desde la segunda Asamblea una Comisión Temario que recibía propuestas, las ordenaba y sugería a la Asamblea los tópicos a tratar (III Asamblea de

modalidad había sido ensayada en la Universidad. Si bien la Ley Orgánica de 1958 consagró el cogobierno pleno de los órdenes docente, estudiantil y de egresados, existía una larga tradición de integración de claustros y consejos por parte de los docentes universitarios.

Profesores, 1959). Este mecanismo tuvo continuidad en el período. El reglamento de 1959 dejaba en claro este derecho de iniciativa y establecía garantías para que todo docente pudiera hacer propuestas, evidenciando una preocupación por la pluralidad de voces.

- b. La idea de asesoramiento al Consejo en sus funciones de gobierno. Una propuesta para la reunión de 1959 de la Agrupación de Profesores del Liceo de Pando sobre Ley Orgánica planteaba que la Asamblea de Profesores, «además de tener función técnico-docente, asesorará al Consejo en el gobierno de E. Secundaria» (III Asamblea de Profesores, s/d).
- c. La posibilidad de la Asamblea como generadora de información y análisis. En la medida en que se avanza —como veremos— en el estudio y propuestas para reformas sustantivas, algunos protagonistas adjudican a la Asamblea un lugar central en los procesos de análisis necesarios. Un proyecto de resolución sobre creación de un liceo experimental hecho por la Subcomisión de Realizaciones Inmediatas de la Comisión Permanente planteaba que la organización de la Asamblea «crea nuevas posibilidades de encarar estudios destinados a la enseñanza» y proponía que, junto con el IPA, la Comisión Permanente tuviera contacto con la experiencia, pese a que la dependencia jerárquica fuera del Consejo (Subcomisión de realizaciones inmediatas, s/d).
- d. La Asamblea como orientadora de la Enseñanza Secundaria. El director general Alberto Rodríguez (1960-1968), promotor de importantes cambios introducidos especialmente a partir del Plan Piloto de 1963, plantearía: «Estas Asambleas, que vienen adquiriendo cada vez mayor importancia, serán en lo porvenir, seguramente, las que regirán los destinos de Enseñanza Secundaria. La regirán por el imperativo de sus mandatos, porque serán ellas quienes establecerán cómo y en qué manera se podrá organizar la enseñanza en el país y cuál es la orientación que ella debe seguir; son estas Asambleas las que habrán de indicar los distintos métodos y procedimientos para modernizar la enseñanza y para hacerla cada vez más práctica y eficiente» (V Asamblea de Profesores, 1961).
- e. La Asamblea como condición de mayor autonomía de Enseñanza Secundaria. Un informe mayoritario de una de las comisiones de la IV Asamblea fundamentó la necesidad de reglamentar las Asambleas en términos de acompañar la mayor autonomía que le daba al ente la Constitución aprobada en 1951 en que se incrementaban las potestades de los entes autónomos, comparando la experiencia universitaria de mayor peso del Claustro paralelamente a la obtención de mayores poderes autonómicos. En la reunión de 1960 se afirmaría: «[L]a única fuente posible de regulación dentro del marco de la Constitución actual es el incremento de la responsabilidad directa de los depositarios de la experiencia técnica: los profesores» (IV Asamblea de Profesores, s/d).

Esta «tendencia» evidencia una visión general que privilegia el peso de las Asambleas haciendo énfasis en aspectos de diverso tipo. La otra tendencia identificada se manifestó como reacción a algunas de las posiciones anteriores, proponiendo mantener en todo momento el carácter puramente asesor de la Asamblea. Si bien está expresada en un único documento y minoritario, resulta significativa. Al tratar la reglamentación del artículo 40 del Estatuto en la cuarta Asamblea, la posición minoritaria se manifestaría contraria a la existencia de la Comisión Permanente. Argumentaban que la autonomía consagrada en la Constitución no debía ejercerse mediante «contrapesos internos», sino que debía confiarse en el «contralor legal»; que el cuerpo docente tenía «cierta falta de madurez como órgano; y que la Comisión Permanente implicaba un exceso de potestades en la Asamblea que actuaba como «vice-consejo» al designar subcomisiones con criterios de idoneidad, no siendo ella integrada con el mismo parámetro. El informe reconocía debilidades en el funcionamiento del Consejo y la necesidad de continuidad administrativa entre las Asambleas, pero descartaba el instrumento elegido para consolidar la Asamblea: «Dentro de un tiempo, Consejo y Comisión Permanente no podrán caber juntos en Secundaria» (IV Asamblea de Profesores, s/d).

La mecánica que quedó establecida tras la tercera reunión de 1959 perduró en el tiempo en sus rasgos generales. La Asamblea al finalizar su período ordinario de sesiones —que duraban entre una semana y hasta diez días— designaba una Comisión Permanente que a su vez designaba subcomisiones para tratar temas específicos. Estas subcomisiones generaban informes que servirían de insumos para las reuniones de la siguiente Asamblea. La Asamblea se integraba por delegados de todos los liceos y era convocada por el Consejo que también aprobaba el orden del día. Existía además un mecanismo de incluir nuevos temas, previo a la Asamblea. Para la organización de la Asamblea el Consejo designaba una Comisión Organizadora (COAP) con miembros propuestos por la Comisión Permanente y por el propio Consejo. La Asamblea al iniciar designaba una Mesa que dirigiría las deliberaciones e integraba una Comisión de Poderes para resolver la situación de los delegados y establecer los participantes y una Comisión de Temario que proponía el temario definitivo. Luego se creaban comisiones por cada uno de los temas y generalmente una comisión para los temas varios sobre los que se recibían ponencias. Las comisiones, que tenían una mesa con presidente y secretarios, analizaban los insumos y producían un informe con propuestas de resolución para la instancia plenaria. Las posiciones minoritarias también eran comunicadas. Finalmente la instancia plenaria consideraba los informes presentados por un miembro informante de la comisión y aprobaba las resoluciones. Al terminar las sesiones, mediante presentación de listas y voto secreto, se elegía a la nueva Comisión Permanente. Tal fue la ingeniería desarrollada.

La agenda de las primeras Asambleas

Se identificaron tres conjuntos de tópicos en la agenda del período. El primero incluye el tratamiento de la propia estructura, funcionamiento y organización de la Asamblea, cuyos principales aspectos fueron reseñados en el apartado anterior. El segundo es el que refiere a la reforma de Enseñanza Secundaria. Este fue el gran tópico pedagógico o «significante vacío»²⁴ de la década del sesenta. En torno a él se estructuraron temáticas y aspectos variados: «fines»; planes, ciclos y asignaturas; «coordinación de las enseñanzas», entre otros. Por último hay un tercer conjunto heterogéneo en el que incluimos otros temas específicos. Algunos de mayor alcance como el Estatuto del Profesor o la Ley Orgánica del ente, y otros más acotados pero en algunos casos muy significativos para el proceso de institucionalización del Consejo: la organización de la inspección, los liceos nocturnos, las propuestas extracurriculares, los internados para estudiantes. La variedad de temáticas, refleja el papel que le fue otorgando a las Asambleas el grupo de profesores que promovió el proceso de consolidación de ellas.

Si bien la reforma fue un asunto tratado como tal por las Asambleas, puede afirmarse que no hubo tema que no guardara relación con este. Toda discusión sobre la introducción de modificaciones tenía como horizonte la necesidad de transformar la propuesta educativa. Incluso se diferenció tempranamente, en la segunda Asamblea, el tratamiento de las «realizaciones inmediatas», del tratamiento de «la reforma». Las primeras referían a cambios parciales, que no insumían transformaciones en cadena de múltiples aspectos y que no implicaban nuevos gastos. Sin embargo se las entendía como avances hacia un proceso de reforma de carácter más general. Se discutió acerca del carácter permanente de la reforma o de la necesidad de desarrollar cambios continuos para que la reforma no fuera necesaria. La noción de reforma, en cualquier caso, refería a un déficit en el funcionamiento y a la necesidad de adecuación a las exigencias de la realidad social, del adolescente o del ideal de educación que se perseguía.

La estrategia analítica que proponemos no es recorrer cada uno de los asuntos definidos en los temarios. Plantearemos, en cambio, que existieron algunos tópicos que atravesaron distintas discusiones y que resultan significativas para comprender cómo aquellos protagonistas concibieron la realidad educativa de la enseñanza media y configuraron un discurso pedagógico en torno a ella.

Condicionantes sociales y culturales

El discurso que se construyó en el marco de las Asambleas respecto los problemas de Secundaria y a las propuestas de transformación tenía referencias de diferente tipo sobre problemas estrictamente sociales. De algún modo estos eran un telón de fondo, pero no el centro. El foco estaba puesto en variables

24 Ver para un análisis detallado de *la reforma* como significante y su relación con los significantes *crisis* y *proceso*: Romano, 2010.

culturales, más que sociales. Se hablaba de «déficit de cultura y de formación» (III Asamblea de Profesores, s/d), o de «desacuerdo entre la Enseñanza Secundaria y la cultura actual» que se reflejaba en la deserción (III Asamblea de Profesores, s/d). Estas distancias culturales a veces se planteaban relacionadas a procesos de cambio civilizatorio que se estaban sufriendo con los avances técnicos y científicos que afectaban diversas esferas de la vida cotidiana.

Al momento de las respuestas, los aspectos culturales —aunque no únicamente— volvían a aparecer. Tal es el caso de una propuesta de modificación de la enseñanza del idioma español para revertir problemas asociados al aumento de número de estudiantes, la «generalización de lecturas de baja exigencia al lector», la emigración de idiomas neolatinos, entre otras. Se proponía extender la enseñanza del idioma español por su importancia formativa como instrumento de los demás conocimientos y forma de expresión de ideas y defensa de la personalidad. El trasfondo suponía cambios sociales, pero la argumentación de la propuesta estaba hecha en términos educativos y culturales. Se defendía el carácter formativo de la enseñanza secundaria por sobre el informativo (Fabbri y Güida, s/d).

No solo los problemas que se identificaban eran planteados en términos culturales, la propia tarea de enseñanza era concebida en términos culturales:

La enseñanza secundaria debe ser, a mi juicio, fundamentalmente cultural. Cualquiera sea la duración de los estudios debe predominar en ellos lo cultural, entendiéndose por esto la educación del adolescente como medio de formación del hombre, no solo en su extensión intelectual o en el mayor grado de las formas del saber sino en su capacitación para la humana convivencia [...] (Azzarini, s/d).

Este tipo de posiciones son elocuentes respecto a la centralidad del significativo *cultura*, y a la pretensión de que rebasara los aspectos estrictamente intelectuales.

Cultura y trabajo

En diversos documentos está en cuestión el alcance de la formación que debe ofrecer Secundaria. Parecería haber habido un consenso en la necesidad de superar el carácter meramente preuniversitario. Por un lado porque el crecimiento de la matrícula y la variación de los perfiles de estudiantes hacía que no todos los egresados ingresaran a la Universidad. Pero además, porque se reivindicaba una especificidad de la Enseñanza Secundaria o de la Enseñanza Media. Esto ponía en discusión la finalidad de esta enseñanza, sus contenidos y su relación con el mundo del trabajo. Parecería generalizada la idea de que era necesario incluir «formación utilitaria» junto con la llamada «formación cultural». Esta dicotomía era recurrente desde la segunda Asamblea. La cultura estaba asociada a los estudios desinteresados, a una formación general e integral que permitiría la profundización en los

estudios superiores.²⁵ Por lo tanto la principal novedad radicaba en introducir contenidos que fueran útiles de manera más inmediata.

Hubo propuestas de diferente tipo, por ejemplo, en las discusiones sobre el «liceo nocturno». Se procuraba extender algunas propuestas muy acotadas de funcionamiento de los liceos en horario nocturno para facilitar el acceso de personas trabajadores, generalmente adultas. Quienes promovían estas discusiones generalmente impulsaban propuestas adaptadas a las necesidades de esa población y que la variación no fuera solo del horario de las clases.

Otra propuesta innovadora fue realizada por el profesor Juan Carlos Arruti que propuso la creación de «Preparatorios para la actividad civil» y que se incluyeran materias «facultativas de especialización» en los preparatorios vigentes. Del análisis del número de egreso de Secundaria y de ingreso a la Universidad se desprendía que no todos los que finalizaban el ciclo continuaban estudios superiores, por lo tanto proponía que existieran alternativas de preparatorios dirigidas a la formación para actividades laborales combinando «formación cultural» y «preparación técnica básica complementaria». También propuso que los preparatorios especializados para los estudios universitarios incluyeran cursos técnicos en su especialidad. Se la planteaba como una propuesta acotada pero dirigida a un punto crítico. Se reconocía como antecedente la experiencia desarrollada en el Liceo Nocturno de la ciudad de Paysandú (Arruti, 1960).

Otro documento, presentado por Horacio Azzarini, hacía énfasis, en cambio, en el «carácter cultural y formativo» de la Enseñanza Secundaria. En este caso no se incluía la preparación directa para el mundo del trabajo. Se consideraba que la «cultura integral» era necesaria tanto para estudios profesionales, para estudios desinteresados (científicos) o para actividades que sean «fuente de riqueza» (Azzarini, s/d). Se reconocía el cambio en el papel de Secundaria, pero no en los medios.

Luce Fabbri representó una posición diferente sobre este asunto. En un documento sobre fines de la Enseñanza Secundaria planteaba: «[...] los dos fines que tradicionalmente se oponen en las discusiones acerca de Enseñanza Secundaria: ‘preparar para la vida y ‘preparar para ganarse la vida’, no difieren sino en amplitud, puesto que el segundo está incluido en el primero» (Fabbri, s/d). Secundaria debería «preparar para la vida», que incluía «preparar para ganarse la vida» y «preparar para el trabajo». Esta posición hizo dos movimientos con respecto a las demás: incluía el trabajo como parte integrante —no exclusiva— del horizonte futuro del joven para lo cual debía formar Secundaria; postulaba una necesidad creciente de formación general debido a los procesos de tecnificación crecientes. Como corolario, la educación técnica era puesta a la altura de la formación profesional, ambas debían ser posteriores en el tiempo a la Enseñanza Secundaria y esta debía ofrecer la misma formación general para ambos trayectos. Además

25 Ver Batista (2015) para una revisión de la idea de cultura en las posiciones del Grupo Universidad y la *Revista Ensayos*, que reaccionaron a las posiciones del gobierno y del Consejo en la segunda mitad de la década de 1930.

de los crecientes requerimientos en los trabajos manuales, Fabbri postuló la disminución de horas de trabajo debido a la tecnificación, lo que redundaría en mayor tiempo libre y por lo tanto mayor necesidad de una «cultura humanística desinteresada».²⁶ Finalmente, la estrategia argumental concluía que Secundaria tenía fines propios y que estos referían a una formación general. Pero esta formación general debía incluir la posibilidad del trabajo manual. Para esto Secundaria debía ocuparse como asunto específico y central de la exploración vocacional en sentido amplio: Secundaria debía ser «antesala [...] de la vida en todos sus terrenos» (Fabbri, s/d).

El adolescente y la adolescencia

Las referencias a la adolescencia como la condición específica de los estudiantes en el nivel secundarios fueron recurrentes. Este tipo de afirmaciones tenían dos sentidos: referir a la especificidad de la enseñanza secundaria y plantear los problemas de adecuación de la propuesta formativa.²⁷

Horacio Azzarini en el informe ya citado establecía como particularidad de Secundaria que el educando sea adolescente, diferenciándolo del niño. Por lo tanto la enseñanza que se ofreciera no debía ser la continuidad y mera profundización de los conocimientos transmitidos en la escuela. La adolescencia implicaba una edad específica y problemática: «El elemento humano que ingresa a Enseñanza Secundaria vive los momentos más difíciles de su existencia por su especial, variada y muchas veces contradictoria psicología» (Azzarini, s/d). Afirmaba que «la causa principal del atraso» de la enseñanza secundaria se debía al «olvido de sus verdaderos fines», aquellos que le eran propios.

Hubo referencias expresas a algo así como una *psicología adolescente*, generalmente asociada a problemas y conflictos. Al igual que en el documento presentado por Azzarini, otro informe hacía notar la «coincidencia» del ingreso a Secundaria con esta etapa vital en que hay una «crisis psicósomática que provoca perturbaciones físicas, mentales, afectivas y sociales» (IV Asamblea de Profesores, 1960). La «abulia», el «fracaso» o el «desinterés» causaban deserción. Este era un problema que debía ser asumido como la realidad con la que trabajar.

Otras posiciones recurrieron a las características de la adolescencia pero las inscribían en perspectivas sociales, no estrictamente psicológicas. En una exposición sobre la reforma de Secundaria, Luis Sánchez Roch afirmaría:

se dice que el joven no estudia, que es desaprensivo, y hasta irrespetuoso, etc. Eso es obra nuestra. Esa manifestación no es más que lo que absorbe de la realidad social que lo rodea. Los problemas económicos han hecho del hogar, del

26 Además de una notoria inspiración vazferreireana hay una referencia expresa. Las referencias al filósofo Carlos Vaz Ferreira tienen un peso relativo importante en las escasas referencias que se encontraron en los documentos analizados a pedagogos nacionales.

27 El historiador José Pedro Barrán ha señalado para Uruguay la aparición de la figura del adolescente en las primeras tres décadas del siglo XX, como parte del proceso modernizador del novecientos (Barrán, 1996).

liceo, de la calle, una escuela de desconformidad, de subversión... Los valores morales fundamentales, en el orden social y pedagógico, son hoy secundarios, vivimos el triunfo de la medianía (Sánchez Roch, s/d).

Desde esta perspectiva, los *problemas del adolescente* no serían más que manifestaciones de una realidad social general en crisis.

Desplegando otra propuesta, pero también inscribiendo la condición adolescente en una situación social más amplia, la profesora Luce Fabbri planteaba:

Para el educando, el liceo es solo uno de los aspectos del medio que lo rodea, que busca imponerse y determinarlo, y contra cuyo influjo trata de defenderse. Aquí está una de las causas de la crisis, en este momento aguda, pero que, como riesgo, se puede considerar permanente, de la enseñanza media y también de la crisis de la familia. Pienso que Enseñanza Secundaria, como en otro terreno y con mayor dificultades la familia, solo salvará su propia existencia y justificará su función, cooperando en esta defensa instintiva del adolescente, dándole armas en el campo del conocimiento, y, sobre todo, multiplicidad de cauces y salidas, para que la iniciativa y la creatividad no den lugar a la inadaptación y al resentimiento. [...] En el fondo, la rebeldía del adolescente es una defensa —a veces mal encauzada— de su libre albedrío; él no quiere ser un producto pasivo del ambiente... El hombre en formación quiere dar algo de sí a ese ambiente, imprimir en él su huella... (Fabbri, s/d).

Aquí la formulación sobre la adolescencia se acercaba a comprender una cierta peculiaridad de la cultura juvenil, otorgando un lugar significativo a la intención transformadora que desencadenaría manifestaciones de diverso tipo.

El lugar que tomó la adolescencia como etapa psicológica conflictiva o el adolescente portador de una cultura juvenil rebelde desplazó otras posiciones posibles de los estudiantes. Romano (2010, p. 47) ha señalado que luego de 1935 los estudiantes fueron paulatinamente desplazados de cualquier ámbito de cogobierno. Hasta la segunda Asamblea se consideró la propuesta de constitución de una Asamblea del Claustro de Secundaria, a semejanza del Claustro universitario, integrada por los tres órdenes. Esta propuesta no volvió a formar parte del temario y, como vimos, la Asamblea de Profesores pasó a ocupar el lugar central de incidencia de los protagonistas del organismo. Hacia la década de 1960 el protagonismo se había reducido a los profesores. El estudiante era principalmente un adolescente al cual educar.

Escolarización de la enseñanza media

Como resultado de la centralidad del adolescente y de la revisión de la finalidad de una enseñanza cada vez más demandada y llamada a cumplir nuevas tareas, se produjo un proceso de escolarización de la enseñanza media. Esto implicó un alejamiento de la lógica universitaria y la incorporación de finalidades, dispositivos y discursos propios de la lógica escolar.

Esto quedó de manifiesto en la consideración de dos funciones docentes: la de inspector y la de profesor coordinador. Una propuesta de reformulación

general de la Inspección de Secundaria que proponía, entre otras cosas, diferenciar la función de supervisión de los liceos, los directores y los administrativos, de la supervisión de los profesores de asignaturas, establecía que

es más importante que cada inspector sea idóneo en materia de educación, como lo exige la ley, que un profundo conocedor de una asignatura dada [...] Interesa su autoridad moral, su comprensión frente a los problemas que deben encarar los profesores noveles, su larga experiencia docente y su capacidad para orientar y estimular, más que su erudición (Arruti, 1960).

Se privilegiaba la finalidad educativa de las asignaturas sobre las asignaturas como disciplinas. Se llegaba a plantear que debían concebirse, a los efectos de la inspección, conjuntos de asignaturas, acompañando la idea de «cultura integral» que se proclamaba comúnmente.

El «profesor coordinador» representaba una novedad para las tareas docentes que eran concebidas a partir de la enseñanza de una asignatura. Se subraya que su tarea es pedagógica, pero interviene en la vinculación del adolescente, el liceo y la familia, atendiendo la realidad específica de los adolescentes, complementando las funciones de enseñanza con actividades variadas. Toda la elaboración en torno a esta figura, hecha en el marco de la cuarta Asamblea, es parte de la tendencia de pedagogización. Explícitamente se planteaba que debía «poseerse esa más intensa vocación de educador que trasciende la enseñanza de una determinada asignatura» (IV Asamblea de Profesores, 1960) y se reclamaba una capacitación específica en el Instituto de Profesores para esta nueva tarea.

Experiencia, información y conocimiento para definir el cambio

Por último nos interesa anotar otro tópico que se despliega a lo largo de la documentación emanada de las Asambleas y que refiere al lugar de estas como ámbitos de producción de discurso pedagógico. Nos interesa aquí rastrear las demandas de información y estudio científico de la realidad y los problemas, con la finalidad de establecer una reforma. En algunos casos esta base se planteaba como condición necesaria para una reforma. Al mismo tiempo hubo una tarea que las Asambleas empiezan a cumplir de reconocimiento y sistematización de experiencias particulares que se estaban desarrollando y que encontraron en este ámbito, marcos de comprensión más generales a los que inscribirlas.

Ya la segunda Asamblea, al retomar el texto sobre fines aprobado en la primera reunión, incorporó la necesidad de un estudio científico como punto de partida de toda reforma, que además debía acompañar el fortalecimiento de la formación de profesores. Se planteó la necesidad de un «centro de estudios psico-pedagógicos y de estadística» y de «liceos experimentales» (III Asamblea de Profesores, s/d). Estas ideas, con agregados, se reiteraron a lo largo del tiempo. También en la segunda Asamblea se instaló la idea de «realizaciones inmediatas» como un tipo de transformación diferente de «la reforma». A diferencia de la reforma, estas «se basan en conocimiento de la labor docente». Según esta

distinción, el cambio general requeriría de estudio científico, pero el cambio parcial podría tener origen en la experiencia docente.

En 1955, un documento elaborado por el profesor Rodolfo Usera y que habría sido recuperado por la Comisión Permanente hacia 1959, planteaba la necesidad de un «instituto de investigaciones» con autonomía técnica dentro del ente y con funciones de documentación, estudio, investigación, proyección e información. Debía tener diversas reparticiones y estar conectado con la Inspección, el Instituto de Profesores y los Liceos de Experimentación. La referencia que se utilizaba era la del Centre National de Documentation Pédagogique francés (Usera, s/d).

En la cuarta Asamblea se planteaban como medios para la realización de la reforma: a) «la creación de un Instituto de investigación técnico docente» por parte del Consejo, y b) la flexibilización de las disposiciones vigentes «para hacer posibles los ensayos parciales». El Instituto de Investigación estaría integrado por personas representativas de las diversas tendencias educativas, técnicas o capaces de serlo. Deberían estar dedicadas *full-time* a la tarea y ser compensadas económicamente. Debería tener un centro de documentación pedagógica, un centro de estudios sociológicos, un servicio de estadística educativa y liceos experimentales. La orientación general sería «acorde a las conclusiones emanadas de las sucesivas Asambleas» (IV Asamblea, 1960).

Arturo Rodríguez Zorrilla se referiría en 1961 a la resolución de la segunda Asamblea al respecto, en los siguientes términos:

De esta II Asamblea de Profesores —la primera de las representativas, repito— datan los comienzos, los principios de la elaboración de esta doctrina de la reforma de la Enseñanza Secundaria que empieza ahora a concretarse ya definitivamente en esta V Asamblea. Fue en aquella II Asamblea donde se puso énfasis en este aspecto del problema: que la reforma de la Enseñanza Secundaria era primero, y antes que todo, un problema de método, de procedimiento, de investigación y de elaboración sosegada y seria, de premisas y de hipótesis, para elaborar posteriormente las conclusiones definitivas que se han de traducir en normas y en realizaciones (V Asamblea de Profesores, 1961).

Entre 1961 y 1963 se definió una propuesta de reforma que comenzó a implementarse con carácter experimental. El mentado instituto de investigaciones nunca vio la luz. En cambio, tras el proceso de consolidación que describimos, las Asambleas se convirtieron en el ámbito de producción pedagógica acerca de la reforma. Entre 1949 y 1961 algunas variaciones se habrían procesado: los profesores tomaron protagonismo a través de la especificidad técnica de la materia de las Asambleas y los requerimientos científicos fueron sustituidos por otras modalidades de producción. El aumento de la productividad y la profundización en el tratamiento de los temas por parte de las Asambleas y sus comisiones estuvieron acompañados por el respaldo a este órgano por parte del Consejo y del director Alberto Rodríguez que asumió en 1960. Las Asambleas pasaron a ser interlocutores frente al Consejo y protagonizaron el proyecto reformista que, de

todos modos, luego quedaría trunco como parte del aumento de la conflictividad y la crisis económica y política de fines de los sesenta y principios de los setenta.

Apuntes para concluir. Paradojas de una estructura sui géneris

El recorrido realizado nos permite avanzar en algunas líneas de análisis que contribuyan a comprender el lugar de las Asambleas de Profesores en el proceso de reconfiguración institucional de la enseñanza media en el Uruguay a partir de la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Entendemos que las Asambleas desempeñaron diversas funciones en este proceso.

La estructura de asambleas destinadas a intervenir sobre aspectos «técnico-pedagógicos» de la enseñanza secundaria naturalmente se constituyeron como un ámbito de circulación de ideas. Los participantes de un ámbito de este tipo son agentes que producen ideas y las ponen en canales de circulación reglados que implican la difusión, el debate, la legitimación de ellas. La asamblea es entonces, en primer lugar, un dispositivo que regula la circulación de las ideas. Pero no se trató de una tribuna abierta en la que confluían diversos agentes que intervenían autónomamente. La inclusión de mecanismos de representación hacia la segunda Asamblea evidencia una aspiración más allá de la deliberación abierta. Y además las asambleas emitían pronunciamientos. Las Asambleas de Profesores desempeñaron nuevas funciones respecto a los congresos y reuniones que las precedieron. Se convirtieron en un actor de Enseñanza Secundaria, con algunas particularidades. En tanto actor colectivo tenía una voz que representaba al profesorado como cuerpo y procuraba incidir en las decisiones y en el funcionamiento del Consejo.

En la medida en que fue una estructura inserta en un sistema de decisiones institucionalizado, las Asambleas se convirtieron en un órgano más del Consejo. Su carácter institucional ya prefiguraba esta diferencia, no era un ámbito académico o profesional convocado por asociaciones profesionales o incluso por el propio Consejo, pero con fines puntuales. La convocatoria periódica establecida en el Estatuto le daba un estatus diferente. Sin embargo lo que terminó de otorgarle la naturaleza de actor fue la organización que se le dio en el devenir de las primeras convocatorias. La Comisión Permanente fue un hito en este proceso, pero las controversias relevadas acerca de lo que denominamos «naturaleza» de las Asambleas evidencian este cambio de cariz. Se procuró convertir a las Asambleas en la voz del profesorado. Una voz que representaba a los profesores en tanto integrantes de un cuerpo especializado en los asuntos de enseñanza en el marco de la estructura institucional del Consejo. Ya no se trataba de una organización profesional que si bien guardaba estrechos lazos con el Consejo y sus autoridades, actuaba en una órbita exterior a la institución, como podía ser el caso de la vieja Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, con fuerte actuación en el período anterior.

Las Asambleas constituyen un modelo de organización colectiva novedosa. Se diferenciaba de la agremiación o asociación profesional por su carácter institucional, que a su vez lo asemejaban a las formas universitarias de participación. Sin embargo a lo largo de la primera mitad del siglo XX las discusiones acerca de la participación de los actores en ámbitos de deliberación y gobierno de la Universidad giraban en torno a la inclusión estudiantil. Las Asambleas reforzaban la capacidad de incidencia de los docentes de Secundaria y configuraban una forma de entender los asuntos técnicos del ente a partir de la figura docente. Esto las alejó de las discusiones contemporáneas en la Universidad de la República, donde el cogobierno de docentes, estudiantes y egresados que terminó plasmándose en la Ley Orgánica de 1958 también tenía un fundamento técnico: la conducción de la institución debía llevarse adelante autónomamente de los demás poderes políticos y ser el resultado del diálogo de los protagonistas. Estos protagonistas, en una institución de educación superior, no debían ser solamente los profesores. Pero Secundaria había dejado atrás el modelo de educación superior y el estudiante estaba cada vez más identificado con la figura del adolescente. Esto volvía imposible la conformación de un cogobierno con participación estudiantil.

La consolidación de las Asambleas se produce en un período en que también se aprueba el Estatuto del Funcionario Docente y se crea el Instituto de Profesores. Formaría parte de un proceso de consolidación de la estructura burocrático-profesional de Secundaria. Sin embargo Secundaria en ese momento todavía estaba lejos de consolidar una estructura burocrática tradicional y de acercarse a una política de profesionalización general de los cuadros docentes. Las Asambleas vienen a reforzar el carácter técnico de las intervenciones del profesorado, pero en un contexto institucional en que no se dan las condiciones que tradicionalmente garantizan la autonomía técnica de una burocracia profesional especializada. Esto había sucedido así tempranamente en la Enseñanza Primaria: titulación obligatoria, carrera docente reglada, acceso competitivo y abierto a cargos, estructura de inspección y cuadros intermedios. En Secundaria, en cambio, la posibilidad de configurar una opinión del profesorado y hacerla oír en el proceso de toma de decisiones fue una señal de identidad del proceso de profesionalización.

En suma, podemos afirmar que se trató de una estructura sui géneris. Era un ámbito en que circulaban ideas técnico-pedagógicas acerca de los problemas de Secundaria, pero que funcionaba como una caja de resonancia y voz del universo de los profesores al interior de la institucionalidad. Formaba parte de la estructura del organismo, como espacio de participación de uno de sus actores —los docentes— considerados agentes indispensables de las discusiones técnicas. Aspiraban a tener un carácter técnico, no gremial, corporativo o político. Pero su consolidación no estuvo acompañada de los tradicionales mecanismos de fortalecimiento técnico de las estructuras burocráticas del Estado.

En el contexto uruguayo, estamos frente a una rearticulación de la tradición autonomista que recorre la organización del sistema educativo a lo largo de su historia. La autonomía de los órganos de la enseñanza probablemente no tenga una única fuente y haya sufrido variaciones a lo largo del tiempo. El proceso de las Asambleas de Profesores que estudiamos representaría una variante de esta tradición. La conformación de burocracias modernas ofreció garantías de autonomía respecto de arbitrariedades políticas o económicas, dotando al Estado de capacidades propias para orientar la gestión pública. En Uruguay tuvieron fuerte presencia otro tipo de mecanismos, como la descentralización institucional respecto del gobierno central y los espacios colegiados de dirección que permitían la coparticipación de actores con diversas procedencias. En los organismos de la enseñanza estos mecanismos de autonomía incluyeron, especialmente en la tradición universitaria, a la intervención directa de los docentes como una seña específica. Es así que el profesorado de Secundaria designaba la mitad de los integrantes del Consejo. Sin embargo, el proceso estudiado evidencia que esa modalidad de participación docente habría sido insuficiente para un sector importante del profesorado que logró imponer el modelo de Asamblea de Profesores que describimos.

Anexo

Temarios de las Asambleas de Profesores hasta la intervención de Secundaria

Asamblea	Fecha	Temas
I	setiembre de 1949	
II	setiembre de 1954	Fines de la enseñanza
		Planes, ciclos y asignaturas
		Experiencias de actividades peri-liceales y extra-programáticas
		Informe de la Comisión Liceo Nocturno
		Asuntos varios
		Comisión de la Asamblea del Claustro
		Comisión de realizaciones inmediatas
		Problemas sobre asesoramiento y contralor técnico-docente de los profesores
Informe de la Comisión especial para pronunciarse sobre las nociones para que la Asamblea de Profesores prorrogue sus sesiones o pase a cuarto intermedio		
II-2.º período	diciembre de 1954	sin dato
III	marzo de 1959	Régimen de promociones
		Revisión de la Ley Orgánica y demás disposiciones legales vigentes en Enseñanza Secundaria
		Organización y constitución de la Asamblea de Profesores
		Consideración de ponencias ya presentadas a la Comisión Organizadora (temas varios)
IV	marzo de 1960	Consideración del Reglamento del art. 40 de la Ley 10.973 a los efectos de su rectificación o ratificación (y reglamentaciones complementarias)
		Revisión de la Inspección de Enseñanza Secundaria como órgano, y su adecuación a una estructura y orientación conceptual que le aseguren el cumplimiento cabal de los fines exigidos por la actual realidad técnico-docente
		Informe de la subcomisión para el estudio de la Reforma de E. Secundaria
		Revisión de la ley orgánica y demás disposiciones legales vigentes
		Informe de la subcomisión de Realizaciones inmediatas
		Comisión para considerar iniciativas y ponencias
		Designación de la terna de candidatos para miembro del consejo asesor y consultivo del IPA
V	marzo de 1961	Ley Orgánica
		Estatuto del profesor
		Reforma
		Otros. (¿?)

Asamblea	Fecha	Temas
V- 2.º período	agosto de 1961?	Estatuto del profesor. [otros?]
VI	marzo de 1963	Reglamentación del art. 40 de la Ley 10.973
		Salas de Profesores
		Instituto de Investigación Pedagógica
		Función inspectiva
		Capacitación y perfeccionamiento del profesor
		Orientación educacional y vocacional
		Otros temas no fueron tratados: estructura y provisión de caros de inspector, coordinación de las enseñanzas, profesores adscriptos, profesor coordinador, enseñanza nocturna y para adultos, iniciación del proceso reformista, terna para el IPA, declaración de fe democrática
VII	marzo de 1966	Reforma de la Enseñanza. a) Experiencias reformistas. B) Coordinación de las enseñanzas
		Profesores adscriptos
		Internados en enseñanza secundaria
		Reglamento para la integración, elección y funcionamiento de la comisión permanente
		información a la asamblea respecto d estas gestiones: a) ley orgánica de Enseñanza Secundaria. B) Estatuto del personal docente
		Elección de candidatos a integrar el Consejo Asesor y Consultivo del IPA
		Ponencias presentadas
VII - reunión extraordinaria	setiembre de 1966	Experiencias reformistas (continuación, luego de cuarto intermedio)
VIII	1968	Enseñanza nocturna
		Reforma
		Estatuto del profesor
		Ley Orgánica
VIII - sesiones extraordinarias	octubre de 1968	Intervención
VIII - segundas sesiones extraordinarias	octubre de 1969	Proyecto de ley del Poder Ejecutivo modificando el art. 5.º de la ley orgánica de Enseñanza Secundaria
		Proyecto de ley del Poder Ejecutivo creando el Consejo Superior de Enseñanza e Investigación Científica
		Temario de la IX Asamblea
VIII - tercer período de sesiones extraordinarias	febrero de 1970	
IX	1971	

Fuente: elaboración propia

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA EN 1963

Escolanovismo y reforma en la enseñanza secundaria

SOLEDAD PASCUAL

El presente trabajo se propone estudiar las discusiones que se produjeron en las Asambleas de Profesores del Consejo de Enseñanza Secundaria, ocupándose específicamente de la influencia de la «escuela nueva» en el discurso pedagógico de la enseñanza secundaria de la época. Se trató de un discurso que permitió anclar una identidad propia de este nivel educativo que se encontraba en proceso de consolidación luego de su escisión del ámbito universitario.

El trabajo se realizó a partir de la revisión de documentos y publicaciones generados en ese ámbito. Se accedió a ponencias presentadas por profesores como insumos para las discusiones, informes de las Asambleas y de la Comisión Permanente y boletines de divulgación, provenientes principalmente del archivo personal del inspector Arturo Rodríguez Zorrilla. Estos abarcan producciones de la I a la VI Asamblea de Profesores, celebradas en el período 1949-1963. Se entendió necesario realizar un ejercicio descriptivo que aporte a la caracterización de las discusiones tramitadas en ese ámbito, el cual ha sido hasta el momento poco explorado.

Las Asambleas de Profesores están previstas en el artículo 40¹ del Estatuto del Profesor aprobado en el Parlamento mediante la Ley 10.973 de 1947. Dicho Estatuto reguló la labor docente dentro del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, instaurando las Asambleas como un dispositivo consultivo y asesor del Consejo en materia técnico-pedagógica. La Ley previó su reunión con una periodicidad bienal, sin avanzar en detalles de su conformación, lo que fue objeto de debate en el marco de las propias Asambleas.² Las Asambleas de Profesores constituyeron un espacio privilegiado para la producción de un saber pedagógico que operó como legitimante del cuerpo docente en tanto colectivo con identidad propia y como actor relevante en la vida de la educación del país.

En esta línea resulta de relevancia el análisis de la consolidación del cuerpo docente como productor de discurso pedagógico, y las Asambleas como ámbito

1 Artículo 40. El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asamblea de Profesores de los institutos y liceos de su dependencia. Estas Asambleas tendrán derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico pedagógicos de la enseñanza secundaria.

2 El trabajo de Lucas D'Avenia en este volumen se ocupa de una caracterización general de las Asambleas y del proceso de institucionalización que se produjo en los primeros años de funcionamiento.

legítimo para la producción de este, en el marco de la llamada «reforma» de la enseñanza secundaria.

Si bien el movimiento de Escuela Nueva o escolanovismo no fue uniforme en su desarrollo ni en sus expresiones, pueden identificarse algunos rasgos característicos.

El modelo pedagógico se centraba en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano* por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y en la experimentación (Herrera, 1999, p. 30).

Según la autora, la escuela debía reconocer la heterogeneidad en los alumnos, dadas las diferencias en las capacidades y aptitudes de cada uno. Para esto «se acudió entonces a la observación y a la clasificación de los alumnos para atender sus necesidades individuales, apelando a las denominadas ciencias auxiliares de la pedagogía, como la psicología o la biología» (Herrera, 1999, p. 30). El presente trabajo pretende echar luz acerca de cómo estos elementos aparecen inspirando el discurso pedagógico construido por los docentes, e influyendo en el proceso de reforma de la enseñanza secundaria de la época. El trabajo se detiene en las discusiones en torno a los fines de la enseñanza secundaria, en las que se destaca la centralidad del adolescente y su formación como directriz del nivel y la necesidad de adecuar la enseñanza secundaria a las necesidades de desarrollo del país. En segundo lugar se discute la noción de «educación integral» que aparece como elemento orientador del largamente discutido proceso de reforma e incluye cuestiones como la ampliación de la formación a todos los ámbitos de la vida, la incorporación de la enseñanza técnica, la extensión de los tiempos de enseñanza, así como la coordinación de las diferentes instituciones dedicadas a la educación, y de los niveles dentro del sistema educativo. También se dará cuenta de algunos aspectos relativos a la identidad docente y al corrimiento de la percepción del estudiante a la figura del adolescente. Un último aspecto relevado refiere a la producción de nuevas tecnologías, vinculada a la manifiesta necesidad de producir información que permitiera orientar el proceso de cambios en forma permanente y fiable.

Acerca de los fines de la enseñanza secundaria

El debate de los parámetros con los que definir la finalidad de la enseñanza secundaria remitió en primer lugar a la necesidad de acompañarla con la etapa evolutiva de los destinatarios, lo que equivalía de identificar las particulares necesidades educativas de los adolescentes, y en particular de cada uno. Pero, a la vez, estaba en discusión la necesidad de orientar y dar respuesta a las necesidades de desarrollo del país. El devenir de estas discusiones se enmarcó en la búsqueda de un particular diálogo de la educación con el modelo de desarrollo social e individual propio de la época.

La doble adscripción necesaria para la definición de las finalidades de la enseñanza secundaria es presentada por las profesoras Fabbri y Güida (s/d) como una falsa oposición.³ El planteo desarrollado por Fabbri esgrime que individuo y sociedad se implican mutuamente, por lo que «[p]reparar para la vida y preparar para ganarse la vida no difieren sino en amplitud, puesto que el segundo está incluido en el primero» (Fabbri, s/d).

Ya la I Asamblea de Profesores, en un esfuerzo por vincular finalidades sociales e individuales de la educación, había expresado que la reforma debería basarse en un estudio científico que contemplara el medio social y el adolescente, atendiendo sus modalidades psicológicas (I Asamblea de Profesores, 1949). La Asamblea se pronunciaba de la siguiente manera sobre el carácter de la enseñanza secundaria:

Debe ser obligatoria, universal, gratuita, laica adogmática (aun en lo político y filosófico) como extensión de la Enseñanza Primaria [...] procurando la instrucción de los adolescentes mediante métodos activos para alcanzar: a) el despertar de sus vocaciones [...], b) la educación moral, la formación del espíritu patriótico, pacifista y cívico y la creación de hábitos indispensables para el perfeccionamiento ético individual, c) el desarrollo integral de la personalidad en sus hábitos, ideales y aptitudes [...] (II Asamblea de Profesores, 1954).

El desarrollo individual debería ir en consonancia con el desarrollo social buscado.

En el año 1955 el Dr. Rodolfo Usera enunciaba que:

[l]a enseñanza secundaria completará y ampliará esos conocimientos [impartidos en enseñanza primaria] pero no por ello deberá considerársela una enseñanza primaria superior ni como antesala de los institutos universitarios, fin único, hasta hoy, de la enseñanza secundaria en nuestro país (Usera, 1955).

La necesidad de identificar la especificidad de la enseñanza secundaria se sostuvo en su diferenciación del ciclo educativo previo y posterior, así como en la particularidad del «elemento humano» con el que trabaja. «La enseñanza secundaria tiene fines propios, diferentes de los de la enseñanza primaria, técnica o universitaria. El elemento humano con que se trabaja el educador es diferente del que asiste a las escuelas de primaria o a las escuelas técnicas» (Azzarini, s/d).⁴ Las referencias al singular momento evolutivo de los destinatarios y la necesidad de sintonizar la finalidad del tramo educativo con este aspecto es un elemento recurrente en las discusiones de las Asambleas de Profesores.

A lo largo de los documentos puede apreciarse que se comparte un diagnóstico por el profesorado nacional acerca de una inadecuación de los fines de

3 Fabbri lo caracteriza de la siguiente manera: «Los que son ante todo vocacionalmente educadores tienden a ver en la formación armoniosa y autónoma de la personalidad individual el fin último de sus esfuerzos. Los que, además, sienten prepotentemente las exigencias sociales tenderán a encontrar el momento de equilibrio entre el criterio de la plena formación individual y el de la utilidad social del individuo» (Fabbri, s/d).

4 El arquitecto Horacio Azzarini integró en Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, como director general en el período 1944-1948.

la enseñanza secundaria, con respecto a la nueva estructura institucional y a las demandas sociales de la época. Se resalta:

el desajuste de nuestra enseñanza —en la práctica— frente a la cultura y civilización actual; por la carencia de órganos aptos para estudiar el medio sobre el cual debe dirigir su acción [...] [y la] inadecuación con los ideales y problemas de nuestra realidad social y económica; desajuste de nuestra enseñanza frente al progreso de la técnica, ciencia y civilización moderna (III Asamblea de Profesores, s/d).

En su intervención, el Prof. Luis Silva Rehermann, al considerarse el tema fines y orientación de Enseñanza Secundaria en la subcomisión de reforma de la III Asamblea de Profesores manifestó que:

[t]oda reforma profunda presupone cambios sociales. Para saber qué reforma necesita la educación resulta necesaria una caracterización de la realidad nacional (factores económicos, políticos, sociales) y una definición de los objetivos que corresponden a una política uruguaya y actual de la educación, [...] no estática, atenta a los signos inéditos que aparecen en el mundo pero no desarraigada de su base nacional (Silva Rehermann, 1959, p. s/d).

En su intervención toma palabras de Reissig para señalar las novedades de la época y la necesidad de fortalecer aquellos sectores cercanos a las innovaciones técnicas (los obreros y clase media), aquellos quienes están más cerca «de la nueva situación que es el vehículo del progreso; el desarrollo de la industria». La enseñanza secundaria debía preparar a las nuevas generaciones para la actividad productiva del país según tendencias del desarrollo económico y aptitudes individuales.

Esto se evidencia en las preocupaciones por la formación de la personalidad de los adolescentes, atendiendo particularmente sus inclinaciones vocacionales. En este sentido se señalaba: «la reforma deberá tender al pleno desarrollo de la personalidad y asegurar los medios para lograr la armonía entre lo físico, espiritual y trascendente/intelectual, afectivo, volitivo y estético» (Argenzio, 1959, p. s/d). La profesora enuncia la necesidad de adecuar los planes y los programas a la realidad nacional, así como de ofrecer distintas posibilidades para transitar la educación secundaria, lo que se concretaría en la división de ciclos y la incorporación de orientación vocacional.⁵ La diversificación en los tramos finales de cada ciclo, la generación de una evaluación que permitiera clasificar y agrupar a los alumnos según capacidades, sexo, edad, y ambiente son propuestas que incorporan en el diseño curricular las condiciones de cada educando (Argenzio, 1959). La docente plantea la creación de tres ciclos, el primero —de tres años de duración— orientado a la formación intelectual y a la formación integral, en el que se incorporarían actividades manuales. Un segundo ciclo de dos años de duración,

5 Según Romano (2016), en el informe de viaje del Dr. Cesar Coelho de Oliveira en los inicios de la década del 50, el entonces inspector de Enseñanza Secundaria incluye en su informe respecto a Francia, un capítulo destinado a la Orientación Vocacional y uno a «Les Classes Nouvelles», ambos íntimamente relacionados.

que estaría destinado a la orientación vocacional de los jóvenes. El egreso de este habilitaría al ingreso al mercado laboral o al tercer ciclo. Dicho ciclo constaría de un único año de especialización para su ingreso a la Universidad.

La discusión en torno a planes únicos o diferenciados es retomada en la V Asamblea, en donde se sostiene que la uniformidad en el plan «es un lecho de Procusto para niños y adultos, para el futuro universitario, para el adolescente de la gran concentración urbana e industrial y para el jovencito del despoblado medio rural» (Comisión Permanente, s/d).

La Comisión Permanente se pronunció por una estructura de planes integrados por un núcleo básico común, con materias diferenciadas fijas y materias optativas y facultativas diferenciadas y comunes, por entender que facilita dentro de un común denominador formativo-cultural la mayor adecuación a las vocaciones individuales y al desarrollo social, y a la política educacional tradicionalmente liberal del país (Comisión Permanente, s/d).

Los aportes de las diferentes asambleas respecto a la estructura que debería tener el plan de estudios de Enseñanza Secundaria se plasmarán luego en el Plan de Estudios de 1963, aprobado por el Consejo de Educación Secundaria en 1962.

La educación integral

La integralidad aparece como un aspecto relevante a la hora de definir las características de la nueva educación secundaria. En sus resoluciones, la I Asamblea de Profesores define como fines para ella:

el desarrollo integral de la personalidad (hábitos, ideales y aptitudes, sentimientos, carácter y perfeccionamiento físico) para un adecuado desenvolvimiento económico-social de acuerdo a sus características individuales (III Asamblea de Profesores, s/d).

Al definir las finalidades de enseñanza secundaria, la Prof. Argenzio incluye a la formación integral del hombre y se detiene en dilucidar el significado de cada aspecto. Lo «integral» remite a la «labor básica que abarque todo los planos de la vida humana, todas las potencias y facultades que le permitan perfeccionarse» (Argenzio, 1959), lo que requiere de planes lógicos, continuados y coordinados.

Un primer aspecto que hace a la integralidad de las propuestas, obedece a la necesidad de incorporar formación profesional en el nivel. «Todo régimen educativo debe constar de dos partes: a) Formación Cultural y b) Formación profesional utilitaria. Esta última debe ser posterior a la primera, que garantiza la formación integral del individuo» (Comisión n.º 2, 1954, p. s/d). En esta línea se redactaron varias propuestas que pretendían incorporar en enseñanza secundaria estudios técnicos, en tanto instancias preparatorias para el ejercicio de una actividad económicamente rentable, que habilitaran al egresado de bachillerato

a ganarse la vida. En la IV Asamblea, el Prof. Arruti propone la creación de los Preparatorios para la Actividad Civil, con el ánimo de complementar la formación brindada por Enseñanza Secundaria. Al respecto el profesor expresa: «[n]o se trata de sustituir lo cultural por lo utilitario, sino de complementar la formación cultural con una preparación técnica básica» (Arruti, 1960, p. s/d).

Otras propuestas realizadas para llevar a cabo la idea de integralidad son aumentar los tiempos de permanencia de los estudiantes en el liceo y ampliar las áreas de la formación abarcadas por los planes de estudio, mediante la incorporación de actividades denominadas «extra-programáticas» y «co-programáticas». Las actividades extra-programáticas eran entendidas como:

[a]quellas que se realizan en el liceo por los alumnos vigilados o dirigidos por los profesores y que no hayan sido contempladas en los planes de estudio vigentes y que sirvan para cubrir los déficits de cultura y de formación en todos sus aspectos [...] (Comisión n.º 3, 1954, p. s/d).

En esta misma línea, se propone la incorporación a la propuesta formativa de las horas libres, haciendo referencia a espacios temporales incluidos dentro del año lectivo y fuera de este. Dentro de estas se incluirían dos tipos de actividades: aquellas de extensión cultural, de organización, co-programáticas o extra-programáticas, y aquellas donde el joven es protagonista de la acción (Comisión Permanente, s/d). Extender los tiempos iría de la mano de la ampliación y diversificación de los espacios formativos.

Un tercer aspecto que hace a la integralidad de la formación remite a la arquitectura institucional de la educación. Se destaca la necesidad de establecer una acción coordinada, en primera instancia en la propia Enseñanza Secundaria, pero también entre las diversas ramas de la enseñanza. Esto es refrendado en las resoluciones de la III y IV Asamblea de Profesores (Comisión Permanente, s/d). La Asamblea de Profesores resaltó la necesidad de la coordinación de las diversas ramas de la enseñanza como condición para una reforma «de fondo que encare el problema general de la educación como proceso unitario» (Comisión de Reforma, 1960). La generación de una coordinación que pusiera en diálogo las distintas instituciones encargadas de la formación se entendió como condición estructurante, a fin que el pasaje entre una y otra no constituyera una barrera a ser superada por el estudiante.

El niño uruguayo no debe encontrar ante sí para estudiar y forjar su vida más vallas que las que provengan de sus propias vocaciones y aptitudes y de las prescripciones del bien social. Por lo tanto, la educación debe ser unitariamente planteada en tal forma que elimine cualquier tipo de barrera discriminativa (Comisión Permanente, s/d).

Se mencionan diversas instituciones encargadas de la educación como Casas Cunas, Consejo del Niño, además de Primaria y Secundaria. La noción de educación, impregnada por la idea de integralidad, trasvasa las fronteras del propio sistema educativo, haciendo énfasis en el estudiante como centro.

En el pasaje de primaria a secundaria «el alumno salta, de diciembre a marzo, a un régimen totalmente diferente, cuyo cambio radical es nocivo en una época de la vida durante la cual el niño sufre en su ser profundas transformaciones sico-somáticas» (Comisión Permanente, s/d). La Comisión Permanente de la Asamblea propuso crear una etapa de transición, organizado en torno a la integración de materias, basada en una ficha escolar acumulativa que acompañara al alumno en dicho tránsito.

La coordinación de la enseñanza secundaria con los preparatorios es objeto de atención, en tanto nivel en el que se pierde la atención individual al estudiante.

Los métodos de enseñanza sitúan al estudiante como pasivo oyente durante todo el año y como atareado protagonista en el corto y frenético período de exámenes, realizados como proezas nemotécnicas provocadas por estudios verbalistas y librescos, de escasa relación experimental con los problemas generales de la cultura y con los particulares previos de su futura disciplina (Comisión Permanente, s/d).

Esta coordinación con el primer ciclo se realizaría a través de un laboratorio de orientación vocacional.

Asimismo se destaca como imperioso avanzar en la coordinación entre Enseñanza Secundaria y la Universidad del Trabajo, promoviendo una movilidad horizontal que permitiera a los estudiantes de secundaria el aprendizaje de oficios y, que aquellos que hubieran optado por el aprendizaje de estos, puedan sin mayores sacrificios «ampliar sus estudios». Se incluyeron en este punto aspectos que rebasan el ámbito de la educación, en tanto se hace referencia a la instalación de becas o presalarios, o la ampliación de las asignaciones familiares para facilitar la continuidad de los estudios de aquellos que hubieran optado por el aprendizaje de oficios por la premura de desarrollar actividades remuneradas a edades tempranas.

Identidad docente

En relación a la conformación de la identidad del docente de enseñanza secundaria cabe reparar en los acontecimientos ocurridos en el marco del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en las décadas siguientes a su escisión de la Universidad. La creación del Instituto de Profesores (1949), la aprobación del Estatuto del Profesor, entre otros, son eventos que coadyuvan a delinear una identidad del cuerpo docente, abandonando la posición del «catedrático» para convertirse en un «profesor de enseñanza secundaria» (Pesce, 2014). Esta transformación se hace presente en la creciente relevancia que cobra para el desempeño de la docencia la labor formativa por sobre la informativa, así como el manejo de la psicología del adolescente. Se configura una pérdida de relevancia de la erudición frente a las capacidades de enseñanza. La Prof. María del Socorro Argenzio, tomando palabras de J. P. Díaz, se expresa al respecto. «El profesor

no puede contentarse con ‘dar’ su curso. Sea cual fuere su cargo, él es, en primer lugar, un educador, en segundo, un profesor de lengua materna y al fin un especialista de su disciplina» (Argenzio, 1959). El eje de la labor docente se traslada de la disciplina al alumno.

El rol del profesor trasvasa las fronteras de lo disciplinar, marcándose el acento en la necesidad de trabajar en pro de la formación de la personalidad de los adolescentes. «La misión del profesor, como verdadero educador, desborda el campo de los conocimientos que imparte al adolescente y se hace tarea de formación de la personalidad» (Azzarini, s/d). Se va forjando una concepción del docente⁶ que comienza a alejarse del catedrático, del poseedor de un saber a ser vertido a los alumnos, a favor de un docente orientador, conductor de procesos tendientes al desarrollo de la personalidad adolescente.

Estas modificaciones que se operan en el perfil docente,⁷ se caracterizan según Blanca García Brunel —recogiendo palabras de Echegoyen en relación a la crisis de la docencia en Enseñanza Secundaria— por la necesidad de revisión de planes y programas, de modificar la «preparación intelectualista», de superar la «superstición de la asignatura» «que sustituye a la natural finalidad de la formación del hombre, la organización de los hábitos, el cultivo de la aptitud para el ‘arte de vivir’» (García Brunel, 1959). Los aspectos referidos a las modalidades de enseñanza pasan a constituir un corpus de saber en sí mismo que aporta a la constitución de la nueva identidad docente como «enseñante».

La instalación de un discurso didáctico psicologizado (Bordoli, 2005), en el que los sujetos de aprendizaje se constituyen en objetos de conocimiento para las diversas ciencias sociales, especialmente la psicología, va cobrando fuerza en el marco de la enseñanza secundaria. Es así que se afirmaba que «el profesor que conozca la psicología del adolescente tendrá mayores posibilidades de lograr cambios en su actitud, lo que redundará en beneficio de la enseñanza» (III Asamblea de Profesores, 1952, p. s/d). Los docentes deberían mantenerse actualizados tanto en la materia que dictan, como en la evolución de los procedimientos de enseñanza, manteniéndose presente la tradición del catedrático junto a la del educador,⁸ «[s]in perjuicio de su intervención activa en ambos aspectos: como investigador o como creador de la rama científica, literaria o artística que dicta, y como pedagogo que busca, ensaya y comprueba la eficiencia de nuevas técnicas de enseñanza» (Arruti, 1960, p. s/d).

6 Ver Batista, en este volumen.

7 Estas discusiones ya estaban presentes entre los docentes de enseñanza secundaria. Particularmente el artículo de Pía Batista en este volumen recompone estas discusiones a través del análisis de la revista *Educación y Cultura*, editada entre 1939 y 1947, previo al establecimiento de las Asambleas de Profesores art. 40.

8 «El intelectual, inseparable de la universidad, es la presencia de la tradición anterior que da autoridad a la novedad que se reclama: el saber pedagógico» (Batista, 2016).

El profesor coordinador

La creación de la figura del profesor coordinador como un nuevo rol docente, recoge alguno de estos aspectos. Las nuevas concepciones didácticas ubican el centro de reflexión «en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. [...] [por lo que] ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” o “conductas” o “competencias”» (Bordoli, 2005, p. 21). En el Informe sobre Profesor Coordinador (IV Asamblea de Profesores, 1960) se fundamentaba la necesidad de este en la doble misión de enseñanza secundaria. Una primera, en tanto organizadora de conocimientos y aptitudes, metódica y metodizadora, destinada a suministrar conocimientos, y una segunda, para «elevar las almas». Se plantea que el profesor coordinador aportará a la individualización de los estudiantes en dos sentidos: a partir del reconocimiento del estudiante por parte del docente y del «reconocimiento de sí mismo por el adolescente, que forma y afianza su personalidad, asistido por el educador en acción conjunta con la familia» (Comisión n.º 5, 1960, p. s/d). El profesor coordinador es el «educador que debe asistir al adolescente en el proceso de formación de su personalidad, y en sus dificultades de adaptación... encauzándolo a fines de elevación personal y de utilidad social». Será un adulto que genere cierta «familiaridad y cercanía» (Comisión n.º 5, 1960).

Con posibilidades de una mayor dedicación a cada estudiante en particular, este podría velar por la integralidad de la propuesta educativa que el estudiante recibía, en tanto «pone en vinculación recíproca al liceo, al adolescente y a su familia, al medio social», armonizando los «los distintos elementos de la gestión educativa integral que corresponde a la E. S». Este nuevo docente trabajaría sobre las aptitudes personales del adolescente, tanto dentro del aula como fuera de esta para lograr «un plan educativo integral» (IV Asamblea de Profesores, 1960, p. s/d). Cada plan de trabajo debe ser rectificable, e incluir actividades de información y recopilación de antecedentes, actividades de interrelación (padres, profesores, alumnos) y actividades pedagógicas. Su formación se recomienda al Instituto de Profesores en tanto especialización que debería estar basada en ciertas condiciones personales⁹ que se entendieron necesarias para desempeñar el rol, por ejemplo, poseer una vocación de educador que trascendiera la enseñanza de una asignatura.

Se entendió que «El profesor coordinador debe conocer la psicología del adolescente [...], [en tanto] instruye y educa, el consejo moral o social, la orientación surgirá de manera natural en su relación pedagógica cotidiana con el

9 El informe sobre el profesor coordinador (Comisión n.º 5, 1960) establece como condiciones personales para el desempeño del rol las siguientes: «1- profundo respeto por la personalidad en formación del educando, 2- voluntad de permanente capacitación, 3- tacto y buen sentido en todas sus intervenciones, 4- actitud comprensiva, 5- dominio de sí mismo, 6- aptitud para crear clima de confianza, 7- humildad, 8- conocimiento de la psicología del adolescente, 9- conciencia de la grave repercusión que pueden tener determinaciones improvisadas y actitudes no ejemplares, 10- higiene mental y afectiva».

educando» (Comisión n.º 5, 1960). El informe propone que el profesor coordinador integre un servicio integrado por psicólogo juvenil, médico psiquiatra y asistente social, en el marco de un liceo que se concibe como «órgano de educación y bienestar del adolescente, y, en tal carácter, centro de previsión, de atención de su salud y de su recreación» (Comisión n.º 5, 1960). En este marco, este docente es el «colaborador pedagógico inmediato de la Dirección, a la que representa ante los alumnos del grupo y sus familiares [...]» lo que da cuenta de la relevancia adjudicada a este en su concepción.

La propuesta del profesor coordinador ensancha los territorios de acción docente, trascendiendo las paredes del aula y adjudicándole funciones más allá de la enseñanza de su asignatura (orientación). Así mismo ponen en diálogo al centro educativo, la familia y el entorno, acción coherente con la necesidad de atender en forma simultánea la doble finalidad de la educación: el desarrollo social e individual. Esto se torna viable en tanto ubica al estudiante como centro de su tarea. Esta figura encarna también la posibilidad de concretar la integralidad de la educación, por su carácter articulador centrado en el adolescente.

Las Salas de Profesores

Por Sala de Profesores se define «todo órgano oficial de asesoramiento en temas de índole técnico pedagógico integrado por todos los profesores o sus delegados, que pertenezcan a un mismo orden, convocados con carácter nacional, regional o local por la autoridad competente» (Comisión Permanente, IV Asamblea de Profesores, 1963, p. s/d). Sus fines eran orientar y encauzar las actividades docentes, dar a conocer, debatir, evaluar y proponer diversas normas relativas a la enseñanza. De los documentos se desprende que el elemento aglutinador es el saber «técnico-pedagógico» portado por los docentes, lo que dota de sentido a dichos espacios.

Del estudiante al adolescente

La figura del estudiante de enseñanza secundaria, bajo el régimen que se pone a discusión en el marco de las Asambleas de Profesores, aparece como un «desconocido». «Poco o nada sabemos de los contenidos psicológicos del alumno, de las razones infrabiológicas que lo particularizan, de las hondas integraciones conscientes e inconscientes que la forman, lo orientan y lo determinan» (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 117). De allí que el planteo por la necesidad de conocer e identificar la singularidad de cada alumno sea un aspecto recurrente en los documentos analizados.

La posibilidad de particularizar las propuestas de enseñanza gravitó en torno a la necesidad de la realización de estudios que arrojaran las bases para su construcción. La subcomisión de reforma de la V Asamblea expresaba: «Toda

nuestra educación debe tener como base un estudio científico medurado, realizado sin precipitaciones, tomando como punto de partida: nuestro medio social, el educando, el adolescente que vive en ese medio social, con sus modalidades psicológicas» (Comisión Permanente, s/d).

La finalidad formativa de la enseñanza secundaria requirió del profesor la valoración de la actuación del alumno en todo momento, buscando «conocer la personalidad del educando, su manera de razonar, su sensibilidad o su imaginación». Se opera un movimiento de acercamiento que pretende realzar «el carácter humano que debe tener la labor docente». Este reconocimiento de las individualidades abre a la enseñanza secundaria a valorar el esfuerzo del estudiante y no solo el rendimiento. Se «cree que el educando debe valorársele no solo por su labor intelectual dentro del aula, sino en forma global: en sus actitudes y reacciones individuales y sociales» (Comisión Permanente, III Asamblea de Profesores, 1952, p. s/d).

El proceso de masificación fue acompañado por el cuerpo docente con la instalación de la necesidad de la individualización de la enseñanza, que atendiera las características de cada estudiante y su entorno. «La enseñanza diferenciada surge de las distintas características individuales, sociales y económicas y de la naturaleza del medio ambiente», base para la elaboración de «planes integrados por un núcleo básico común, con materias diferenciadas fijas y materias optativas y facultativas diferenciadas y comunes», con lo que el Plan por Liceo se transforma en Plan por Alumno.

El corrimiento operado del estudiante al adolescente como centro de la enseñanza sustentó la propuesta de la creación de un servicio técnico de «Orientación liceal y vocacional»,¹⁰ con la finalidad de brindar «la asistencia integral del educando». Dicha finalidad se alcanzaría mediante la asistencia socio pedagógica —la cual atendería los problemas de aprendizaje (defectuosos hábitos de estudio, dificultad de comprensión, despistaje de los alumnos que ingresan a secundaria con conocimientos básicos insuficientes)—, la Orientación Vocacional, el estudio profesiográfico (que diera un conocimiento del panorama de las profesiones) y el desarrollo de investigaciones socio-pedagógicas (V Asamblea de Profesores, 1962). Este servicio, de carácter nacional, sería el encargado de dar respuesta a los «problemas sobre la elección de la profesión, conocimiento del alumno como elemento humano a considerar y atender, [al] fracaso de los estudios, [a la] falta de hábitos y métodos del trabajo intelectual, valoración de las tareas escolares» entre otros. El cometido sería brindar asistencia sociopedagógica y vocacional en toda la enseñanza secundaria.

10 «Hacer resaltar la importancia de la orientación como pieza fundamental de toda reforma que quiera realizarse, especialmente en las enseñanzas de primero y segundo grado, es algo en lo que nunca, se insistirá demasiado. En todo los países que hemos visitado hemos comprobado un inmenso afán por estos estudios y la convicción de que es por el método de la orientación que se logrará una efectiva reforma docente (Coelho, 1995, p. 58-59)».

Producción de nuevas tecnologías

La concepción de la reforma de la enseñanza secundaria como un proceso se sostuvo en la idea de que era central el ensayo y la experimentación, a fin de contraponer la producción de información necesaria para la toma de decisiones con la implementación de modificaciones que pudieran ser evaluadas. La necesidad de conocer resalta a lo largo de las asambleas, siendo un elemento fundante de la posibilidad de individualizar las propuestas de enseñanza que atendieran factores relativos a los estudiantes y a su entorno, así como aspectos relativos a la realidad social general. A lo largo de las asambleas se recogen iniciativas que intentan paliar la escasez de información, así como su sistematicidad. Las nuevas finalidades de la enseñanza secundaria, la concepción de educación integral, el adolescente como centro y la resignificación del docente como educador requirieron de la producción de tecnologías que oficiaran de soporte y registro, donde la singularidad del estudiante pudiera ser capturada y su evolución pudiera ser acompañada.

En este sentido es relevante mencionar la propuesta presentada por el Prof. J. J. Oreggioni respecto a la instalación de un fichaje acumulativo de los alumnos. Este se comenzaría en enseñanza primaria y se mantendría hasta la Universidad, a fin de seguir al alumno en todos sus movimientos por el sistema de enseñanza. Dicho instrumento contendría informaciones precisas, claras, objetivas y breves sobre datos familiares, físicos, de aptitudes, de «referencias, de aprovechamiento y psicológicos...» (Comisión Permanente, Subcomisión de reforma, s/d). Incluiría también «observaciones complementarias sobre desarrollo somático, disposiciones para el trabajo, responsabilidad, temperamento, inclinaciones y nacientes vocaciones, rendimientos y nuevas determinaciones relacionadas con el complejo espiritual». Una vez finalizado el ciclo educativo, las fichas podrían ser remitidas al Instituto de Profesores para ser reducidas, interpretadas y finalmente «exprimidas, para la numeración de variados y riquísimos datos consignados». Este tratamiento de la información y sus productos «Constituirán así un archivo invaluable [...] y una fuente inagotable [...] para ejercitar el espíritu investigador, deductivo y hallador de conclusiones de los futuros y animosos educadores de nuestra adolescencia» (Comisión Permanente, Subcomisión de reforma, s/d).

La relevancia otorgada a la necesidad de producir información mediante la experimentación para nutrir los procesos de reforma, se evidencian en las palabras del mencionado director, cuando afirma que

recién entonces comenzará la HISTORIA para los estudiantes del Uruguay —niños y jóvenes— hasta los albores de la edad adulta, porque recién entonces habrá para todos documentación escrita legible, auténtica y válida y no simplemente como hasta hoy algunos fríos datos personales, algunas informaciones y juicios incoherentes y cifras y calificaciones y promedios no menos gélidos e indescifrables (Comisión Permanente, Subcomisión de reforma, s/d).

A lo largo de los documentos producidos por las Asambleas de Profesores se exponen diversas experiencias que concurren en el sentido antes señalado. En el informe de la Comisión Permanente de la V Asamblea de Profesores, la Subcomisión de Reforma expresa en sus recomendaciones a la Asamblea, que reitera su pronunciamiento en favor de continuar con los estudios iniciados, principalmente sobre dos tópicos: la realidad social y económica del país y su relación con la enseñanza secundaria; y la problemática del adolescente. En dicho marco se conforma una Subcomisión destinada al estudio de la «problemática adolescente», abocada al relevamiento de datos sobre «cuestiones familiares, de salud, económicas, de escolaridad y de integración a la sociedad». Se desprende de su informe el carácter perjudicial que la ausencia de educación sexual y educación física representa para la formación de los jóvenes, así como identifican como influencia «deformadora de los mejores valores espirituales» de los medios de comunicación y la concurrencia de los jóvenes a espacios mal llamados de diversión o entretenimiento.

El mismo asunto se aborda a partir de la realización de una encuesta a estudiantes, centrada en caracterizar lo que se denominaba como la «problemática de nuestros adolescentes». Ella relevó: datos generales (edad, sexo, curso), problemas familiares, problemas de salud, problemas económicos, problemas de escolaridad, problemas de adecuación a la vida y a la sociedad, problemas de orientación vocacional y fue aplicada, a título de ensayo, a algunos grupos de cuarto año y preparatorios de los institutos Batlle y Ordóñez y Alfredo Vásquez Acevedo de Montevideo y ciertos liceos del interior. Este estudio se complementó con una indagación acerca de la «Realidad social y económica del Uruguay en relación con Enseñanza Secundaria», realizado a partir de un cuestionario enviado por la Comisión Permanente de la V Asamblea a los Directores de Liceos. Dicho cuestionario relevó información sobre: la zona de influencia del liceo y su población (urbana/rural); actividades y producción de la zona; ocupación de los padres de los alumnos; escuelas de procedencia de los alumnos, existencia de escuelas industriales y agrarias y establecimientos del Consejo del Niño; porcentajes y causas del ausentismo y deserción en primaria y secundaria; posibilidades de trabajo para los egresados de primaria, secundaria, escuelas industriales, Consejo del Niño; porcentaje de ingreso a Preparatorio y a las facultades; relación con el medio, existencia de Comisiones de Fomento o de padres, donaciones, círculos culturales, ateneos, trabajos de extensión cultural y asistencia social; e información sobre enseñanza privada en la zona. Como esbozo de los resultados se identifican una serie de problemas que dichos estudios aportaron a poner de manifiesto. Un primer aspecto refiere al cuestionamiento frente al papel de los liceos en el creciente proceso de urbanización del país y el despoblamiento de las zonas rurales. Se desprende la necesidad de estudio del idioma español en zonas fronterizas. Un segundo aspecto toma como punto de partida la situación demográfica del país (baja natalidad/baja mortalidad) para arribar a la sugerencia de extender la etapa formativa de los jóvenes y por ende, la prolongación del ciclo

secundario. Esto se vuelve relevante si se atiende los altos niveles de desempleo de los adolescentes y la deserción en preparatorios. Del mismo estudio surgía la interrogante acerca del papel del liceo como «centro de irradiación cultural y ejemplo de actividad solidaria». Frente a la problemática detectada, en torno al desempleo de los egresados, se estima la necesidad de incluir el aprendizaje de un oficio en el programa formativo de Enseñanza Secundaria (Comisión Permanente, s/d). Como corolario del estudio, se dejan planteadas diferentes preguntas relacionadas con las necesidades del país y su diálogo con las vocaciones individuales.

Reflexiones finales

Las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria previstas en el artículo 40 del Estatuto del Profesor constituyeron sin duda un espacio de particular relevancia en materia de producción de un discurso docente de ese nivel educativo. La relevancia que este fue ganando a lo largo de su proceso de institucionalización cobró una legitimidad tal que posibilitó la producción de un discurso pedagógico propio con capacidad de penetrar la estructura institucional y establecer lineamientos presentes en el llamado proceso de reforma.

En torno a esta, las Asambleas expresaron una particular visión, entendiendo a la reforma no como un acto único y grandilocuente, sino como un proceso permanente, que debía encauzar al organismo en un recorrido de análisis y adaptación a las nuevas y crecientes demandas sociales. Los requerimientos para su implementación remitían a la necesidad de respaldar las decisiones en estudios científicos que aportaran información en la cual basar la toma de decisiones, en consonancia con el espíritu científico¹¹ que inspiró las propuestas de la Escuela Nueva.

La preocupación por el método también aparece en forma permanente en las Asambleas de Profesores, afirmando el director de Enseñanza Secundaria en la apertura de la V Asamblea que la reforma de la enseñanza secundaria era primero, y antes que todo, «un problema de método, de procedimiento, de investigación y de elaboración sosegada y seria, de premisas y de hipótesis, para elaborar posteriormente las conclusiones definitivas que se han de traducir en normas y en realizaciones» (Enseñanza Secundaria. V Asamblea de Profesores n.º 1, 1961, p. s/d).

11 «Al identificarse la ciencia como uno de los paradigmas de las sociedades civilizadas (occidentales), como la vía que había posibilitado la entrada definitiva al progreso y al avance tecnológico, el método científico se constituyó como el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño [...] la pedagogía nueva insistía en la construcción de conocimiento en el interior de la escuela por parte de los alumnos, concepción que, aunque ambiciosa, procuraba crear *actitudes científicas*, disposiciones *activas* hacia el conocimiento científico» (Herrera, 1999, pp. 30-31). La autora sostiene que la Escuela Nueva tiene una fuerte inspiración en el método científico y el saber de la ciencia.

Las discusiones acerca de las finalidades de la enseñanza secundaria recogen el esfuerzo de poner en consonancia ella con el modelo de desarrollo social e individual. El desarrollo de las aptitudes individuales debía ser orientado hacia la formación de un individuo que aportara al entorno social de pertenencia, siendo la educación secundaria encargada de detectar las virtudes individuales y encauzarlas para su mayor contribución en lo social.

Esto se materializó en varias de las propuestas realizadas por las Asambleas, principalmente en la necesidad de singularizar la enseñanza y de generar un diseño curricular que diera cabida a las individualidades. Las propuestas de planes diferenciados y la propuesta de incorporar la orientación vocacional, entre otras, constituyen propuestas concretas que materializan la exigencia de formar individuos de provecho para la sociedad. Ya la I Asamblea identificaba como finalidad de la enseñanza secundaria el pleno desarrollo integral de la personalidad para un adecuado desenvolvimiento económico y social.

La necesidad de desarrollar dispositivos de generación de información que sustentaran las decisiones es recurrente en los documentos revisados. El profesorado sostiene que la reforma debería ser un proceso que iniciara por las llamadas «realizaciones inmediatas», seguido de una etapa de experimentación. De allí la propuesta de los llamados Liceos Experimentales como espacios donde aplicar las innovaciones a la vez que sistematizar su desarrollo y alimentar los procesos de toma de decisiones. La propuesta que con marcada fuerza emana de los docentes es la creación de un Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Si bien esto no se concretó, se constatan esfuerzos por generar instrumentos que confluyan en esta línea.

La producción de fichas acumulativas, encuestas, estudios generados a partir de formularios realizados a los directores de los liceos dan cuenta de la necesidad de contar con información tanto del medio social como de las características de los estudiantes, información que permitiera dar cumplimiento a la finalidad de formar las individualidades para su desempeño social. Además esto permitiría clasificar al alumnado y encauzarlo en los distintos trayectos formativos previstos en los planes diferenciados que la Asamblea propuso.

La aparición de la demanda por la investigación y el aprendizaje a partir de la propia experiencia (la experimentación) son rasgos característicos de la Escuela Nueva y se registra su influencia en los asuntos debatidos en el marco de las Asambleas de Profesores.

El desarrollo integral mencionado requeriría, claro está, de una propuesta de educación integral. Dicha integralidad se consolidaría como un principio orientador de la enseñanza secundaria, y desde las Asambleas emanaron variadas propuestas tendientes a su consecución. La integralidad incluía aspectos internos de la propuesta educativa y aspectos externos. Entre los internos se recogen planteos como la incorporación de formación profesional como complementaria a la formación cultural, el incremento de tiempos de permanencia de los estudiantes en los centros de la mano de la inclusión de actividades extra programáticas, de

extensión cultural y de organización que hiciera de los liceos «una célula cultural viva». Así también se presenta como requisito ineludible la coordinación entre las diferentes ramas, niveles y modalidades de la enseñanza.

Entre los aspectos externos, la Asamblea pone el énfasis en la coordinación de la enseñanza secundaria con todos los organismos abocados al trabajo con la infancia y la adolescencia más allá de las instituciones educativas. Esta coordinación permitiría superar los saltos que para el estudiante implicaba el pasaje entre ciclos (primaria a secundaria, y de esta a los bachilleratos) y la movilidad entre la Enseñanza Secundaria y la Universidad del Trabajo. La noción de educación, impregnada por la idea de integralidad, trasvasa las fronteras del propio sistema educativo, haciendo énfasis en el estudiante como centro.

Cabe destacar por último un doble movimiento que se opera en el discurso de los profesores. El pasaje del «estudiante» al «adolescente» se imbrica con la construcción de un docente de Enseñanza Secundaria con identidad propia. El proceso recorrido por la institución desde su separación de la Universidad requería la consolidación de un docente diferente al catedrático. La emergencia de un sujeto diferente al niño escolar y al joven universitario, el adolescente, es punto de anclaje para la nueva identidad docente. La construcción del profesor de Enseñanza Secundaria se caracteriza por ser un educador por sobre un erudito, trasladando el centro desde la disciplina al alumno. Cobra relevancia el saber enseñar por sobre el saber. Propuestas como las Salas de Profesores, realzan estos aspectos en tanto ubican al docente como productor de un saber «técnico-pedagógico». La recurrencia a la psicología como disciplina que permite el conocimiento de las características del adolescente refleja la influencia de los principios del escolanovismo en la construcción de la figura docente, al tiempo que se constituye en herramienta para la individualización de la enseñanza. La figura del profesor coordinador viene a recoger este aspecto para officiar de «orientador», al tiempo que se constituye en garante de la integralidad de la propuesta formativa.

De la «cultura integral» a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay 1937, 1941 y 1963¹

ELOÍSA BORDOLI

Los diseños curriculares, generalmente, son productos discursivos híbridos de relaciones de fuerzas en los que se condensan tradiciones, ideas emergentes y actores diversos —particularmente sujetos políticos y educativos—. Significan, de manera particular, los trazos heredados y los elementos contingentes con nuevas maneras de apreciar los desarrollos de la cultura y las disciplinas, así como las formas educativas propias en un momento y en el seno de una sociedad concreta. Desde esta perspectiva, las selecciones de finalidades formativas y contenidos a ser transmitidos en la cadena generacional no resultan de lógicas técnicas, ni de resultantes históricas o de sujetos e ideas extraordinarias. Las propuestas de planes y programas son, pues, efectos de variadas y complejas interrelaciones de estos elementos en un enclave socio-histórico específico.

Por lo tanto, los planes de estudio permiten apreciar, en diversas ecuaciones y de forma más o menos explícita, las maneras de representar la relación de la educación con la sociedad, el valor de la cultura, las apreciaciones en torno a las maneras de enseñar y las concepciones sobre los sujetos de la educación, así como la valoración ante el conflicto que todo cambio o reforma supone.

Desde esta forma de comprender los estudios curriculares, en el presente trabajo efectuaremos un análisis exploratorio de tres planes de estudio de Enseñanza Secundaria. El período escogido se inicia en el proceso de segregación de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República y finaliza en la década de 1960, cuando se implementa, experimentalmente, un nuevo diseño. La selección del período se sustenta en la hipótesis de que en este lapso se opera un desplazamiento en torno a la forma de comprender la enseñanza secundaria, el valor de la cultura y el lugar que ocupan los sujetos de la educación. Los significantes «reforma» y «cultura» aparecen asociados a la enseñanza secundaria desde su configuración como ente autónomo y a lo largo del proceso de consolidación institucional. Los cambios en los planes y programas son expresiones de

1 Una versión anterior de este trabajo fue publicada en la revista *Cadernos de História da Educação*, vol. 15, n.º 3. (Disponible en: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38488>>).

estos desplazamientos y del lugar diferencial que profesor, estudiante y cultura irán adquiriendo.

Metodológicamente trabajaremos con elementos de los planes de estudio y documentos del período que contribuyan a significar aspectos poco desarrollados en los documentos curriculares. Mayores interrelaciones con los procesos socio-históricos e intelectuales del período se inscriben como un déficit de esta primera aproximación analítica. Estudios posteriores podrán profundizar en estas direcciones para debatir algunas de las hipótesis que cierran el trabajo.

El estudio aborda cuatro elementos que hacen a la lógica curricular: procesos de elaboración, finalidades formativas, estructura curricular y distribución de áreas de conocimiento.

Algunos elementos del contexto: autonomía, reforma y participación docente

Al analizar los documentos del período, particularmente los *Anales de Enseñanza Secundaria*, es posible apreciar que la consagración del nuevo ente autónomo se produce en un intenso clima de debates y disputas políticas por otorgar sentidos a este nivel educativo. En este clima, el significante *reforma* se asociará a la enseñanza secundaria desde su constitución como organismo independiente en tanto existe: «un orden —integrado por un régimen institucional, un plan didáctico y un espíritu pedagógico— que no se ajusta a la situación liceal» (CNES, 1937d, p. 519). De esta manera la reforma se presenta con un carácter integral al tiempo que adquiere un tono refundacional. Estos elementos le otorgan un poder simbólico intenso en tanto abarca los diferentes componentes organizacionales y técnicos del sistema de enseñanza secundaria. De esta forma, se procura demarcar los rasgos específicos de este ciclo formativo así como delinear aspectos diferenciales con respecto a la enseñanza universitaria y al nivel de educación primaria así como adscribir en la enseñanza secundaria ciertos rasgos identitarios propios.

La reforma excede así los aspectos formales y técnicos para asociarse a un sentimiento, un sistema de ideas, una empresa y una misión. Según el director general de Enseñanza Secundaria:

La Reforma como *sentimiento* docente fue un afán de ajuste, el anhelo de llegar a una ordenación adecuada a la realidad. La Reforma como *sistema de ideas* fue —y seguirá siendo mientras sus intérpretes no abandonen su inspiración— una tendencia a construir partiendo de la condición humilde y cotidiana del hecho liceal y no especulando sobre un conglomerado de solemnes conceptos más o menos teóricos. La Reforma como *empresa* consiste en no perder el sentido de la realidad [...] tiene como *misión* trascendente dentro de la evolución pedagógica de nuestro país desdeñar lo cortical del sistema de enseñanza que la Universidad le legó, para entrar al fondo humano del drama de la enseñanza (CNES, 1937, p. 519).

La implementación de los cambios reseñados en Enseñanza Secundaria, entonces, supone una lucha por hegemonizar orientaciones, ideas y concepciones sobre este nivel educativo. Asimismo se procura el involucramiento no solo racional sino también afectivo de los docentes en la *misión pedagógica*. En esta línea se consagra la consulta y la participación de los docentes en lo concerniente a los aspectos técnicos y de gobierno de la enseñanza secundaria. Prueba de ello es la composición del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CNES) que incluía tres docentes electos por sus pares, la conformación de comisiones para la elaboración de los planes de enseñanza y el artículo 40 del Estatuto del Profesor que promueve las Asambleas de Profesores (CNES, 1937b, p. 165).

El clima reformista se verá reflejado, en forma particular, en las orientaciones que pautan los planes de estudio elaborados para la enseñanza secundaria. En este artículo nos detendremos, específicamente, en el análisis de estos lineamientos así como en los planes de estudio del período: el plan de estudios de 1937, el de 1941 y el plan piloto de 1963. El foco del trabajo se desarrollará en cuatro dimensiones que hacen a la trama curricular: el proceso de elaboración de los planes, las finalidades formativas, la estructura curricular y la distribución de las áreas de conocimiento y modalidades de cursado.

Los planes de 1937 y de 1941 de Enseñanza Secundaria

El nuevo plan procura superar:
«el enciclopedismo, el recargo excesivo
de asignaturas, el verbalismo, la mera
memorización o la educación parcial
de la individualidad del alumno»

(CNES, 1937a, p. 51).

Los contextos de emergencia de los planes de 1937 y 1941 son radicalmente diferentes, a pesar del corto período de tiempo que transcurrió entre uno y otro. El primero está atravesado por dos variables: la aparición de un nuevo ente autónomo denominado Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y el freno a las reformas batllistas que caracterizaron las tres primeras décadas del siglo XX, con el golpe de Estado de Terra. El plan de 1941, en cambio, transcurrió al poco tiempo de desencadenarse la segunda guerra mundial y cuando el régimen terrista había sido derrotado en las elecciones de 1938. Es importante mencionar estos dos momentos políticos porque permiten explicar la rápida sustitución de un plan por otro, en la medida en que el plan de 1937 y su mentor, el Prof. Eduardo de Salterain y Herrera quedaron fuertemente identificados con el régimen autoritario. La elaboración del plan 1941 difícilmente podría explicarse si no se aludiera al contexto político de transición que reclamaba un nuevo plan para un nuevo tiempo político. Esto también permite tanto la premura del nuevo plan 41, así

como también explicar las alianzas que condujeron al triunfo del Arq. Armando Acosta y Lara como nuevo presidente del CNES.

Proceso de elaboración y finalidades formativas

La confección de un nuevo plan general de estudios,² así como la redacción del estatuto del profesor, fueron dos obligaciones que la ley de creación del nuevo ente exigía al CNES en el plazo de un año.³

De acuerdo a lo establecido por la ley, en marzo de 1937, el CNES comunicó a los directores y profesores de los liceos del país las razones y las finalidades político-educativas del nuevo Plan General de Estudios que se instrumentaría. En este sentido la Circular número 57 emitida por el Consejo el 20 de marzo de 1937 subraya:

[...] se nota evidentemente un debilitamiento del sentimiento nacional en la educación de los alumnos de Enseñanza Secundaria. Bien comprende esta Dirección General que ello, más que un defecto de los alumnos, es un error de los instructores y todavía mayor de los programas de estudios, que miraban con indiferencia todo lo que tuviera sentido patriótico (CNES, 1954).

A su vez, en 1936, Salterain y Herrera, en tanto director general de Enseñanza Secundaria, impulsó la consulta docente a los efectos de definir los fines formativos de Secundaria y el nuevo plan de estudios. A tales efectos se solicitó la opinión del profesorado y del Primer Congreso Nacional de Directores de Liceo desarrollado ese mismo año. Estos dos acontecimientos se nombran como «plebiscitos necesarios» (CNES, 1937c, p. 248) que amalgaman, en el mismo gesto, el involucramiento de los profesores y la legitimidad de las nuevas orientaciones políticas y educativas de la enseñanza secundaria, que se procurarían inscribir en el nuevo diseño del plan de estudios. En los encuentros docentes:

se fijaron los ideales del liceo nacional, como el eje de la cultura nacional, como el lugar de formación de la conciencia sobre deberes y obligaciones del adolescente y en donde se impregnaría a los mismos de los conocimientos básicos, del saber contemporáneo en todas las ramas de la ilustración, y en el sentimiento nacionalista (CES, 2008, p. 77).

El nuevo plan se inscribió en el marco de una reforma educativa que procuraba ser integral y gradual con una triple intencionalidad. La intencionalidad político-educativa era revertir «el debilitamiento del sentimiento nacional», desde el punto de vista institucional reforzar el nuevo ente autónomo segregado de la Universidad recientemente y propender a la constitución identitaria del cuerpo docente. A su vez, desde el punto de vista formativo apuntaba a promover una cultura y un «humanismo moderno». Para esta triple intencionalidad

2 El nuevo plan (1937) sustituirá al de 1932 que fue firmado, entre otros, por Bouyat y Pereira Rodríguez, inspectores de Enseñanza Secundaria influidos por las ideas de la Escuela Nueva tal como se demostró en los trabajos de Antonio Romano y Pía Batista en este volumen.

3 Ver capítulo 3 de Freddy Cuello.

(política, institucional y educativa) se apeló, como indicamos, al involucramiento de directores y profesores. En este sentido, el Plan de Estudios en el marco de la reforma: «[...] no es la obra de un hombre ni de un año. Es y tiene que ser, la conjunción patriótica de voluntades fuertes y la evolución gradual de las épocas, sin cuya palpitación nada es estable ni certero» (CNES, 1936, p. 17).

En esta visión sistémica de las transformaciones, el Plan de 1937 condensa las orientaciones políticas de la reforma de adscripción de un «sentimiento nacionalista» y las orientaciones institucionales de articulación de la enseñanza secundaria vertebrándola en «torno a un *humanismo moderno*, con el desarrollo proporcionado de la cultura científica y literario-filosófica» (CNES, 1936, p. 19).

El nuevo «orden de disciplinas intelectuales» que presentó el plan de estudios se sustentaba en un «nuevo espíritu» que procuraba modificar:

[...] la clásica enseñanza verbalista y universitaria, de tipo profesional y destinada, [...] a ser una simple antesala de las Facultades, reservada para una selección social, sucedió el tipo actual de la enseñanza media liceal, verdadera democratización de la cultura, que intenta favorecer al mayor número y siembra sus beneficios en una progresión que es, cada vez, mayor (CNES, 1937b, p. 250).

Asimismo se indica que:

[...] el verdadero fin de la enseñanza secundaria es el de provocar el desenvolvimiento de la personalidad psíquica y física del adolescente, ubicarlo en la realidad social y geográfica en que ha de actuar, orientar su determinación vocacional, y dar a su saber un lógico sentido de cultura con especial estimación de los problemas de índole moral (CNES, 1937c, p. 249).

En los párrafos precedentes se advierte la preocupación por desmarcar la enseñanza secundaria del lugar elitista y propedéutico que la caracterizaba para inscribirla en un ciclo formativo específico que coadyuvara al «desenvolvimiento integral del adolescente». Este ciclo y el Plan de 1937⁴ propenderán a los propósitos que la Ley de 1935 explicita, porque «es un plan esencialmente cultural con el que se puede atender la educación integral del hombre, [...] se aplica a la formación del ciudadano [...] y porque al estimular las vocaciones, prepara para las profesiones universitarias» (CNES, 1936, p. 18).

En función de los documentos analizados y de los fragmentos transcritos precedentemente es posible apreciar la articulación de tres líneas argumentales que buscaron justificar las orientaciones formativas de los adolescentes, al tiempo que procuraron delinear los rasgos de la identidad del ciclo secundario. En este sentido se esgrimieron argumentos de orden político, pedagógico-didáctico y psicológico.

La *argumentación política* alude a dos elementos de naturaleza aparentemente contraria. Por un lado, se apuntaba a promover el «sentido patriótico» y el «sentimiento nacionalista» de los adolescentes con una fuerte impronta conservadora

4 Cabe consignar que el plan de estudios de 1937 no se logró implementar en forma cabal. Como consecuencia de ello se restituyeron los preparatorios de dos años. Para profundizar en este aspecto ver el trabajo de Pía Batista en este volumen.

y, por otro, desde una perspectiva progresista se criticaba el carácter selectivo y elitista de los estudios universitarios. Para ello, se esgrimía la necesidad de expandir la educación secundaria y la cultura. En esta línea, interesa señalar que en un lapso de veinticinco años, entre 1912 y 1937 el incremento de la matrícula de estudiantes del CNES ascendió de 1100 a 15 000 estudiantes.⁵

Los *argumentos pedagógico-didácticos* hacen referencia al valor de la cultura y de la formación integral, humanista y ciudadana de los adolescentes, así como a la necesaria especialización que debería tener el cuerpo docente de la institución.

A su vez, los *argumentos psicológicos* se explicitaron en torno a la progresiva centralidad que los estudiantes ocuparon en la ideación del plan de estudios. Las peculiaridades de la etapa adolescente, la motivación y la promoción del desenvolvimiento integral de los educandos fueron constituyendo, progresivamente, el «vértice de los afanes del educador» (CNES, 1936).

En este tríptico argumental es posible apreciar, como señala en el capítulo 1, la creciente influencia de la nueva educación en Enseñanza Secundaria. De esta manera el escolanovismo, que influyó tempranamente en Enseñanza Primaria, comenzará a sentar las bases también en la enseñanza secundaria. Un punto de inflexión de la influencia de la nueva educación en el nivel medio que tendrá diferentes modulaciones en cada plan y alcanzará un punto alto en el Plan Piloto de 1963 como desarrollaremos en las próximas secciones.

La revisión del Plan de Estudios de 1937 y la elaboración de un nuevo Plan (1941) se produce en el segundo período del CNES presidido por el arquitecto Acosta y Lara. Este período estuvo caracterizado por intensos debates en la arena política. La tarea de reforma del plan se inició en el Consejo en la sesión del 17 de junio de 1940 que se realizó en régimen de Comisión General a propuesta del Dr. Antonio Grompone (Pesce, 2014). Grompone en el CNES representaba a la Universidad y era un actor claramente identificado con una postura antidictatorial y enemigo político de Salterain y Herrera.⁶ La alianza entre Grompone, la agrupación Universidad y la agrupación Enseñanza Secundaria, permitió asumir la Dirección General al Arq. Armando Acosta y Lara. En esta instancia el órgano de dirección resolvió modificar los contenidos de los programas del conjunto de las asignaturas, pero en el marco de un conglomerado de posiciones donde el escolanovismo resultaba muy debilitado por la presencia de los universitarios.⁷

5 El ministro de Instrucción Pública dirigido por Blengio Rocca en la presidencia de Batlle y Ordóñez en que se aprueba la ley de creación de 18 liceos departamentales. En ese año, 1912, la matrícula de ES era de 1100 estudiantes (en una población de 1 400 000). En 1936 ascendió a más de 15 000 estudiantes (en una población de 2 150 000) (CNES, 1937c, p. 245).

6 Para profundizar las relaciones entre A. M. Grompone y E. de Salterain y Herrera ver Romano (2018) y Cuello en el capítulo 3.

7 Tal como plantea Batista en el capítulo 2 de este mismo libro, el representante de la lista «Universidad» en las elecciones de 1941, fue Emilio Zun Felde con una prédica fuertemente antiescolanovista.

Un rasgo significativo en el proceso de elaboración del nuevo plan fueron los magros niveles de consulta técnica e involucramiento docente, probablemente explicado por la urgencia política de la necesidad de sustituir al plan vigente.⁸ Este aspecto contrasta, paradójicamente, con el proceso de consulta y elaboración que precedió al Plan de 1937.

En este marco los cambios se operaron

por la vía pragmática y de sugerencias bibliográficas, de manera naturalizada, vale decir, sin la fundamentación pedagógica y técnica debida. Tampoco quedó registro alguno de los debates ideológicos y políticos que impulsaron la formulación del nuevo plan, a excepción de sus aspectos instrumentales (Pesce, 2014, p. 189).

De esta forma la necesidad de ajustar y actualizar las finalidades educativas y los contenidos disciplinares respondió a necesidades de carácter político, aunque en la fundamentación, se mencionen razones de orden socioeconómicas (CES, 2008). En este sentido, al tiempo que la enseñanza secundaria procura distanciarse del exclusivo carácter propedéutico, se anexa a la finalidad de formar ciudadanos integrales, la formación de recursos humanos que atiendan el crecimiento urbano, estatal y la industrialización. Así, las finalidades formativas del Plan de 1941 se constituirán en un marco de tensión en tanto convergen parcialmente las intenciones políticas y educativas del plan precedente con las nuevas demandas.

En función de ello las finalidades pendularán entre:

- el sentido patriótico de los adolescentes;
- la formación integral del ciudadano y la promoción de la cultura;
- la necesidad de suministrar conocimientos y destrezas para que los jóvenes se integren al mercado de trabajo;⁹
- el carácter preuniversitario (específicamente en el ciclo medio superior).

En referencia a las finalidades de los planes de estudio, es pertinente señalar dos aspectos. En primer término se aprecia un movimiento agregativo de las nuevas finalidades a las que ya estaban establecidas. La formación integral y cultural así como el carácter propedéutico que preexistían se mantienen, aunque se debilita la afirmación del sentido patriótico y se agrega la necesidad de otorgar conocimientos y destrezas para el mercado laboral en forma más temprana¹⁰ y más amplia. Indudablemente que este movimiento genera tensiones a la interna de la naciente Enseñanza Secundaria autónoma así como interrogantes en torno a su fisonomía y especificidad formativa. Estas preguntas que perdurarán en los debates de autoridades y docentes hacen al sentido formativo de este nivel educativo y a la búsqueda del elemento específico y diferencial de este ciclo.

8 El Plan 1937 se aplicó hasta cuarto año.

9 Específicamente en el ciclo básico, en relación a las exigencias laborales y de la administración del aparato estatal.

10 Pasa de ser una opción en 6.º año en el plan 1937 para convertirse en una opción en 4.º en el plan 1941.

En segundo término es posible apreciar diferencias en la forma de procesar los cambios de los dos planes así como en los ejes argumentales esgrimidos. Como se indicó en el Plan 1937 gravitaron argumentos técnicos (pedagógico-didácticos y psicológicos) y participaron docentes, directores e inspectores en la formulación de los programas. Por el contrario, en el Plan 1941 la participación fue escasa y los argumentos resaltaron los ajustes «naturales» que el nuevo contexto estaban demandando a la enseñanza secundaria.

En el apartado siguiente, analizaremos cómo se inscriben en los diseños curriculares particulares (Planes de 1937 y de 1941) las finalidades formativas reseñadas y cómo se conjugan las perspectivas educativas en enseñanza secundaria.

Estructura curricular: distribución de las áreas de conocimiento y modalidades de cursado

El plan de estudios de 1937 se organiza en un ciclo común de cinco años de duración para la cultura integral de todos los alumnos y un sexto año de preparación preprofesional. Este segundo ciclo, de un año de duración, se compone de dos núcleos, uno central de «cultura desinteresada» y otro núcleo de «asignaturas vocacionales» preparatorias para las distintas profesiones universitarias. A su vez, este segundo ciclo se bifurca en preparación para el mercado laboral (industria y comercio) para aquellos alumnos que opten por los cursos «utilitarios» que sustituyen al conjunto de las «asignaturas vocacionales».

Cuadro 1. Ciclo formativo Plan 1937¹¹

Ciclo común Cultura integral (5 años)	Ciclo preprofesional (1 año)	→	Universidad
	Núcleo cultura «desinteresado» + Núcleo «vocacional»		
	Núcleo «utilitario» (1 año)	→	Mercado laboral: industria/comercio
	Núcleo cultura «desinteresado» + Núcleo «utilitario»		

Fuente: elaboración propia

En las orientaciones del plan se puede apreciar el predominio que se otorga a la cultura general del joven al extenderse en un año con respecto al plan de 1932. En los *Anales de Enseñanza Secundaria* se subrayan seis lineamientos del nuevo diseño:

- El Plan se vertebra en torno a un «*humanismo moderno con el desarrollo proporcionado de la cultura científica y literario-filosófica*»;
- *Graduación* de los contenidos en función de cuatro aspectos, dos referidos a los estudiantes y dos vinculados a los conocimientos. Estos son: «la edad mental de los estudiantes» y el número de horas que el alumno

11 En el Plan de 1932 el Ciclo Común Integral era de 4 años de duración.

debe asistir al liceo y la articulación con enseñanza primaria así como la calidad e intensidad de los conocimientos»;

- «*Correlación* precisa entre las distintas asignaturas que integran el plan, escalonándolas en forma que permita la coordinación, lo más perfecta posible, de los nuevos programas»;
- En los tres primeros años se actualizan tres grupos de asignaturas: a) para la formación del carácter se incluye Cultura Moral y Social; b) por su valor educativo y recreativo: la Cultura Física y el Canto Coral, c) por su valor primordial se enseña Español y Matemática. Para estas dos últimas, en los dos primeros años, se incorpora la modalidad «trabajo vigilado para adiestrar al alumno en el estudio y retenerlo provechosamente en el liceo, habituándolo al trabajo metódico»;
- Se aborda la enseñanza diferenciada para la mujer y el varón en las asignaturas: Historia Natural, Higiene, Instrucción Cívica y Derecho usual. A su vez, en 5.º año se incluyen asignaturas diferenciales, para las mujeres: Economía Doméstica y Cursos del Hogar y para los varones Cultura Industrial;
- En el último año, el plan se bifurca en cultura utilitaria y quienes sigan estudios profesionales con el objetivo de que el alumno «compruebe si su determinación de apariencia vocacional, responde positivamente a su gusto o a su conformación intelectual y a sus aptitudes» (CNES, 1936, pp. 18-20).

Las orientaciones señaladas marcan una serie de atributos particulares de los propósitos curriculares de las tendencias del escolanovismo. Específicamente, en las orientaciones se aprecia con nitidez la preocupación por la coordinación vertical entre subsistemas (primaria-secundaria-universidad) y áreas de conocimientos (graduación y secuenciación de las disciplinas). En este aspecto interesa subrayar que se incorpora «la edad mental de los estudiantes» como uno de los elementos centrales a tener en cuenta en el proceso de selección y graduación de los contenidos curriculares. En este sentido, la preocupación por los procesos evolutivos y las experiencias de aprendizaje de los adolescentes comienza a adquirir un lugar gravitante en las orientaciones de los planes de estudio y recomendaciones para la enseñanza aunque aún no se reflejen en su arquitectura curricular, como veremos. Asimismo se observa una incipiente preocupación por desarrollar niveles de coordinación horizontal entre las asignaturas de un mismo grado, específicamente por los núcleos definidos en función de las finalidades formativas.

Resulta interesante señalar que estos aspectos técnicos, vinculados a las orientaciones curriculares, no son los únicos elementos que indican la influencia de la nueva educación en Enseñanza Secundaria. La centralidad del alumno y el valor de la experiencia en la educación comenzaron a inscribirse como una de las lógicas organizadoras internas de los diseños de los planes del 1937 y de 1941. En este sentido la selección, secuenciación y organización de los contenidos y las

sugerencias de actividades, salidas didácticas y pautas de enseñanza que indican los marcos prescriptivos de los planes se sustentaban en la lógica psicológica. No obstante ello la resolución final que se aprecia en relación a la organización de contenidos y tópicos de estudio siguió siendo disciplinar. Si bien se argumenta en torno a la centralidad de atender las características de los adolescentes, su etapa evolutiva e intereses, no se logra estructurar un plan acorde a esas argumentaciones. La arquitectura general de los planes se presenta como una sumatoria de asignaturas altamente demarcadas (Goodson, 1991) y los contenidos de las asignaturas se organizan en torno a la lógica particular de las disciplinas en su carácter transpuesto (Chevallard, 1991¹²) y en la selección y «recontextualización» de lo enseñable (Bernstein, 1993).¹³

En este sentido los diseños de los planes y programas continúan presentándose como un listado de asignaturas con valor educativo o instructivo¹⁴ con la consiguiente carga horaria que cada asignatura debía tener en la semana liceal. Al analizar los programas que se consignan en los *Anales de Enseñanza Secundaria* se observa que estos se organizan en función de un desagregado de la disciplina de estudio o área de conocimiento. En cada una de estos se establece un listado temático agrupado en torno a subtemas o disciplinas si se trata de un área de conocimiento.¹⁵ La organización por temas sustituye a las lecciones con la finalidad de que «los profesores compenetrados de las orientaciones que lo inspiran, puedan adaptarlo al medio en que actúan» (CNES, 1937a, p. 100).

Posteriormente se incluyen un conjunto de «instrucciones» que, generalmente, abarcan tres tópicos: aspectos normativos y prescripciones, consideraciones de las características de los adolescentes y el aprendizaje así como «orientaciones» para la enseñanza. Finalmente, se incluye una bibliografía «aconsejada» para los docentes y otra para los alumnos y las bibliotecas liceales. En algunos programas también se prescriben las características que debe tener el examen final de esa asignatura.

Como se indicó, las orientaciones que se consignan en los programas se caracterizan por dos necesidades: regular el funcionamiento liceal y promover orientaciones pedagógico-didácticas. La regulación del funcionamiento institucional pasó por la prescripción y el establecimiento de algunas rutinas áulicas: libreta de planificación del profesor, planificación de lecciones por parte de los

12 Este autor trabaja en forma especial la distancia epistemológica existente entre «saber sabio», propio del ámbito de la ciencia, y «saber designado para ser enseñado», propio del ámbito escolarizado (Chevallard, 1991).

13 Bernstein (1993) analiza los efectos de la fragmentación de un conocimiento disciplinar y la inscripción en un nuevo texto pedagógico.

14 A modo ilustrativo en el primer año del Plan de 1937 se consignan: Idioma Español, Matemática, Francés, Cultura Moral, Ciencias Geográficas, Historia Natural, Dibujo, Canto Coral y Cultura Física (articulación propia a partir de los *Anales de Enseñanza Secundaria* consultados).

15 A modo de ejemplo, los tópicos de Historia Natural del Plan de 1937 se agrupan en función de Zoografía y Botánica.

profesores en relación a los tópicos del programa, cumplimiento de la temática establecida, realización de un escrito mensual, establecimiento de cuadernos de clase por materia, etc. En esta línea se indica que los docentes deben trabajar en tres planos complementarios a la instrucción: a) en la formación de un ambiente general del curso, vivo, dinámico y ágil; b) en orientar el curso ética subordinado a una intencionalidad educativa donde la moral se encargue como una «forma de vida» y c) la elaboración de «fichas psicológicas del alumno», donde se consignen observaciones psico-clínicas, información de los demás profesores, de los padres, declaraciones de los alumnos y estudios de su reactividad psíquica por vía experimental (aplicación de *mentals-tests*) (CNES, 1937d, pp. 532-533).

En el terreno pedagógico-didáctico más que curricular se observa una inquietud por otorgar una formación integral del alumno que atienda no solo la esfera intelectual «sino también a su carácter, a sus sentimientos, formando hábitos de puntualidad y de orden, de trabajo y de honradez intelectual, cultivando la voluntad, el sentido de responsabilidad y las tendencias morales y patrióticas» (CNES, 1937a, p. 51). El lugar del alumno se define por su carácter activo, de permanente formación, reflexión y de «estímulo de la investigación personal». En este marco, el lugar del profesor se inscribe en el «cruce» de su saber disciplinar, sus cualidades enseñantes (claridad y precisión expositiva, capacidad de «simplificación» de los contenidos, «partir de lo concreto para llegar a lo abstracto», etc.) y el saber adquirido en la experiencia de trabajo docente. Estos elementos se indican en las recomendaciones a seguir en la implementación del nuevo plan así como en el proyecto de la Dirección General para la creación del Instituto Normal de Profesores de Enseñanza Secundaria del año 1936.¹⁶

En este sentido se plantea que «los conocimientos no deben darse al alumno ya elaborados, sino procurar que él mismo descubra por su propia mente, por medio de la experimentación personal» (CNES, 1937a, p. 53).

La enseñanza sensitiva así como la experimentación del alumno, características del escolanovismo, comienzan a disputar un lugar argumental y de sentido frente a las modalidades instructivas particulares de la tradición universitaria que habían predominado en la Sección de Enseñanza Secundaria en las décadas precedentes.

Bajo las orientaciones curriculares mencionadas, las prescripciones y los lineamientos pedagógicos y didácticos indicados, el ciclo común del Plan de 1937 se orienta en torno a la siguiente organización de las materias indicando la coexistencia de *asignaturas de aprendizaje y educativas*.¹⁷

16 En el mencionado proyecto la formación de profesores se estima de cuatro años, con un núcleo común compuesto por Filosofía General, Pedagogía y Metodología. A este se agregan las asignaturas de la especialización que aspira el alumno. A su vez, en los dos últimos años (3.º y 4.º) tendrán la obligación de asistir como profesores adjuntos y dictar, al menos, tres lecciones mensuales (CNES, 1936, pp. 24-25).

17 La finalidad educativa e instructiva (o de aprendizaje) ya estaba presente en 1911. En el Mensaje presidencial de creación de los liceos departamentales se sostiene: «Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo, esto es, se enseña con el doble objeto de

Cuadro 2. Orden de las materias del Plan 1937¹⁸

Materias	Asignaturas	Descripción del sentido formativo
Materias Fundamentales	Lectura, Escritura y Aritmética	Conocimiento de símbolos
Estudios Sociales	Geografía, Historia, Historia Natural, Cultura Moral y Social	Conocimiento geográfico, cívico e histórico que tiendan a dar el conocimiento de la patria
Lengua Materna	Lenguaje Oral, Redacción y Ortografía	Habilidad de comunicación con los semejantes
Estudios de la Naturaleza	Mundo físico, conocimiento de los animales, plantas y minerales	Conocimientos que engloben el mundo físico que rodea al niño para procurarle mejor adaptación
Materias de Expresión y de Sentido	Literatura, Dibujo, Canto, Trabajo Manual	Desarrollo de la expresión
Educación Física	Fisiología, Higiene y Gimnasia	Conocimiento del cuerpo, salud y ejercicios físicos

Fuente: elaboración propia en base a CNES (1937a)

Se recomienda «flexibilidad» en el desarrollo de los diversos programas que configuran el Plan de 1937 en relación con «el sexo de los alumnos, con sus capacidades y con los recursos que cuentan los liceos» (CNES, 1937a, p. 52). No obstante, como se indicó en los párrafos precedentes el cumplimiento del programa era obligatorio.

Un último aspecto, resulta interesante señalar que el Plan de 1937 prevé la realización de

un programa de actividades exteriores [...] a fin de ampliar o completar el ambiente de la clase y con el objeto de ofrecer oportunidades para que se exterioricen las iniciativas de los alumnos, se ejercite su espíritu de observación y se aviven sus posibilidades vocacionales (CNES, 1937a, p. 52).

El Plan de 1941 establece algunas modificaciones importantes. Este se estructura en dos ciclos: básico y superior, de cuatro y dos años de duración respectivamente. Este último de carácter claramente propedéutico se inscribió, definitivamente, en la órbita del CNES. El primero de ellos enfatiza la educación cultural, formación integral de los adolescentes y preparación básica para el mercado laboral. En el segundo ciclo se elimina el núcleo utilitario y se incluyen asignaturas preprofesionales en seis orientaciones de naturaleza preprofesional.

transmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles un criterio, de hacerlos más inteligentes, morales y útiles para la vida (educación). El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. Pues bien, ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente, fuera de Montevideo, a la juventud egresante de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente, vale decir que no se da en forma alguna» (CES, 2008, p. 21).

18 También se incluye Francés en los primeros años y en 2.º y 3.º Inglés o Alemán.

Cuadro 3. Estructura del Plan 41¹⁹

Ciclo Básico Común (4 años)	Preparatorios por orientaciones (2 años)						
Estudios comunes	Estudios comunes	Estudios diferenciados					
Cultura integral	Cultura integral	M	A	CE	I	ARQ.	AGR.

Fuente: elaboración propia

La nueva estructura curricular y las modificaciones de los contenidos educativos procuraron dar respuesta a dos tipos de necesidades de diferente orden: socioeconómicas y del sistema de enseñanza secundaria. En relación a la primera de estas necesidades, como indicamos en el apartado anterior, la culminación del ciclo básico se establece como requisito para el ingreso a ciertas actividades laborales como por ejemplo la administración pública. A su vez, con respecto a Enseñanza Secundaria se observa la falta de docentes formados para el segundo ciclo y las altas tasas de deserción escolar, próximas a un 40 %²⁰ (Pesce, 2014). Asociados a los cambios de la estructura y malla curricular se debaten modificaciones al régimen de ingreso, de asistencia y los mecanismos de pasaje de grado. En este marco se discute la eliminación del examen de ingreso a Secundaria para aquellos niños y adolescentes que provienen de la escuela pública así como la diversa realidad existente entre las instituciones públicas capitalinas y del interior del país.²¹ Para el primer ciclo se establece la promoción para aquellos alumnos que adquieran los mínimos exigidos a cada grado, el examen final y la repetición si el número de asignaturas reprobadas es mayor a cinco. Para el segundo ciclo se establece el examen final de forma obligatoria.

El primer ciclo, de formación integral y promoción de la cultura, tiene un promedio de nueve asignaturas por año y veintisiete horas semanales de clase.

En preparatorios se articula un ciclo común a las seis orientaciones. En primer año este ciclo está compuesto por Filosofía, Literatura e Inglés. La excepción es la orientación de Ingeniería que no cuenta con Literatura en este nivel. En segundo de preparatorios este ciclo está compuesto por Filosofía y Literatura. Esta última no está en la opción de Agronomía. En Preparatorios la mayoría de las asignaturas y tiempo curricular se aloja en el ciclo diferenciado según las seis orientaciones indicadas. En las orientaciones científicas y biológicas las asignaturas vinculadas específicamente a estas áreas de conocimiento presentan dos modalidades de enseñanza: teórica y práctica. Promedialmente las

19 M= Medicina, Química, Odontología y Veterinaria; A= Abogacía y Notariado; CE= Ciencias Económicas; I= Ingeniería y Agrimensura; ARQ.= Arquitectura; AGR.= Agronomía.

20 En el período de 1940 a 1947, aproximadamente un tercio de los alumnos de Enseñanza Secundaria serán promovidos (31,09 %), otro tercio deberá rendir examen (34,04 %) y el otro tercio será eliminado (34,95 %) (Castro, 1949, p. 8).

21 Hacia mediados del 40 se elimina el examen de ingreso para los estudiantes provenientes de la enseñanza pública y no para la privada.

orientaciones están compuestas por nueve unidades curriculares y veinticinco horas semanales de clase.

Al igual que el Plan de 1937, el de 1941 mantiene una organización interna de los contenidos de las asignaturas en función de la lógica interna de las disciplinas desagregadas en ejes temáticos. Es decir que la graduación y secuenciación obedece al nivel de complejidad del material de estudio más allá de las orientaciones pedagógico-didácticas que prescriben en una dirección opuesta. Asimismo el *quid* del primer ciclo que pasa de cinco a cuatro años sigue ubicándose en la formación cultural e integral de los adolescentes, requisito este que se entendía necesario para ciertos puestos laborales. Por su parte, la formación propedéutica se extiende en un año y las asignaturas y contenidos disciplinarios vinculados a las orientaciones vocacionales son mayoritarios. No obstante, como se indicó, permanece un núcleo común de cultura general en todas las orientaciones.

En síntesis

Los procesos de elaboración de los dos planes tuvieron un procesamiento diferencial con respecto a los niveles de consulta y participación de los docentes y cuadros técnicos del organismo. El Plan de 1937 se elaboró en comisiones de trabajo integradas por docentes de las diferentes asignaturas y la inspección técnica. Por su parte el Plan de 1941, por razones de orden político más que pedagógico-didáctico, se gestó a nivel de las jerarquías del Consejo y se comunicó por circular a los directores y profesores.

Las finalidades formativas del primer ciclo de la enseñanza secundaria del Plan de 1937 se centran, básicamente, en la promoción de un «sentimiento patriótico» en los adolescentes así como en la formación integral del ciudadano y en la promoción de la cultura general. En el Plan de 1941 se incluyen nuevas finalidades vinculadas a la formación de sujetos para el mundo laboral²² sin redefinir diluir las precedentes, salvo la concerniente a la formación patriótica.²³ Como indicamos, esta característica agregativa de las finalidades educativas de los planes se podría analizar como un elemento que complejiza la definición en torno a la especificidad de ES. La pluralidad de finalidades, en el período de gestación de la nueva institucionalidad, produce líneas de tensión que dificultan la configuración identitaria de este ciclo que busca erigirse política, institucional y pedagógicamente, en un proyecto diferenciado de la Universidad y de Educación Primaria.

22 Si bien en el Plan 41 se modifica el 6.º año utilitario del 37 se reduce el primer ciclo a 4 años y se acentúa el carácter propedéutico del 2.º ciclo extendiéndolo a dos años. Como mencionamos, la exigencia del 1.º ciclo finalizado (4 años) se constituye en un requisito para un sector importante del mercado laboral.

23 Desaparecen las asignaturas Canto Coral, Cultura Física y Cultura Moral y Social.

En esta línea de razonamiento observamos que el ciclo básico se reduce a cuatro años en el Plan 41 y pretende suministrar conocimientos culturales generales y destrezas para ingresar al mercado laboral, especialmente a la administración pública que exigía este nivel educativo completo. El segundo ciclo tiene un marcado rol propedéutico.

El Plan 41 al reducir el primer ciclo y aumentar proporcionalmente el segundo estaría dando cuenta de las necesidades de expandir este nivel básico así como «adecuar» la educación a los cambios y demandas económicas y sociales del período (Pesce, 2014).

La estructura general del Plan de 1937 así como la del Plan de 1941 tiene un patrón similar en tanto se caracteriza por una demarcación y segmentación curricular alta (de nueve a doce asignaturas obligatorias organizadas por las disciplinas). El último de estos planes tiene treinta y ocho unidades curriculares en el ciclo básico. A su vez, la distribución del tiempo escolar es de algo más de cien horas semanales de clase.

Con respecto a la organización de los contenidos curriculares se aprecia, como eje vertebrador, el predominio de la lógica disciplinar. No obstante, en las fundamentaciones anexas al Plan (consignadas en los *Anales de Enseñanza Secundaria*) se introducen orientaciones tendientes a considerar a los adolescentes, sus experiencias educativas, etapas evolutivas e intereses a la hora de planificar la enseñanza. El asiento argumental en torno a la consideración de la adolescencia y sus características evolutivas se efectúa a partir de los aportes de la Psicología del Aprendizaje. Esta disciplina pivotará los cambios en las orientaciones pedagógico-didácticas aunque aún no operará en el diseño específico de los planes y programas de estudio. Estos se confeccionan, fundamentalmente, en torno a asignaturas y en ellas a un listado temático con menor o mayor grado de detalle. A su vez, las modalidades de cursado predominantes son el dictado de clases por parte del profesor en el espacio áulico. En aquellas asignaturas que requieren instancias prácticas se anexa a la modalidad expositiva indicada el trabajo en laboratorio a través del «experimento modelizado» (Bentancur, 2007).

La dicotomía señalada entre las orientaciones técnicas y prescripciones curriculares en relación a los planes y programas da cuenta de un período conflictivo y fermental en torno a las ideas pedagógicas y políticas con respecto a la enseñanza secundaria. La perspectiva tradicional de la enseñanza de cuño universitario se ubica en un eje de tensión con las ideas provenientes del escolanovismo que habían adquirido desarrollo en el ciclo de Educación Primaria y comenzaban a expandirse a otros niveles educativos. Estas últimas inciden en el debate pedagógico de la época aunque no logran el asiento y el consenso necesario para articularse en los diseños concretos de planes y programas. Específicamente en relación a lo curricular, las tensiones se aprecian en torno a cuatro aspectos:

- a. la intencionalidad de promover modalidades de enseñanza «integrales» frente a las modalidades disciplinar y verbalista predominantes de la tradición universitaria;

- b. la intencionalidad de promover experiencias de aprendizaje más próximas al adolescente frente al predominio de la tradición de enseñanza que jerarquiza el conocimiento intelectual y abstracto de las disciplinas así como la figura del docente en el desarrollo de las clases;
- c. la agregación y consecuente polidireccionalidad de finalidades formativas diversas: culturales, regulativas y ciudadanas, propedéuticas y las tendientes a la formación de recursos humanos;
- d. las dificultades para el diseño de un plan de estudios que trascienda la nominación temática de contenidos disciplinares o áreas de conocimiento.

El Plan Piloto de 1963

Este plan de estudios marca en Enseñanza Secundaria un punto de inflexión significativo por diversos aspectos. Nos interesa subrayar dos de ellos: el concerniente a los niveles de participación de los docentes en el proceso de elaboración y los logros en el diseño y organización curricular. A diferencia de la dicotomía que analizamos en el apartado anterior entre prescripciones curriculares y diseño, el Plan de 1963 logra integrar estos dos aspectos en un proyecto novedoso para el medio y la época.

El Plan Piloto como se lo denominó por el carácter experimental que tuvo, se desarrolló en quince liceos, cinco de Montevideo y diez del interior.²⁴ Como analizaremos en los apartados siguientes la propuesta condensa en su estructura y malla curricular las tendencias pedagógicas de la época en pos de la *formación integral del hombre y el ciudadano* (CNES, 1963, p. 34).

El documento del CNES que comunica la «reforma y el plan de estudios» se compone de tres partes: antecedentes, el plan de estudios y los programas. Un apéndice integra los informes de las Comisiones del Consejo que funcionaron en el período elaborando documentos de trabajo, la síntesis de las resoluciones de la V Asamblea de Profesores y bibliografía consultada. En los antecedentes se incluyen cuatro capítulos: el proyecto del Presidente del CNES que explicita los propósitos de la reforma y el nuevo plan, la resolución del Consejo sobre el plan de acciones para concretar los cambios, los aportes de las Asambleas de Profesores, la labor de la Inspección y la labor del Consejo. La segunda parte del documento presenta la etapa de planificación del plan de estudios y la etapa de organización. La tercera parte incluye los programas elaborados para el nuevo plan y los programas renovados del Plan 41 en tanto este seguiría en vigencia en la mayoría de los liceos del país (CNES, 1963).

24 Paralelamente se actualizaron los programas del Plan 41 que seguiría vigente en el resto de los liceos.

Proceso de elaboración y finalidades formativas

En 1963, a veintiocho años de la segregación de Enseñanza Secundaria de la Universidad, continuaban los debates en torno a la necesidad de una «reforma total» de este ciclo educativo. En el documento del Consejo que mencionamos en el apartado anterior se plantea en el inicio que el nuevo diseño no se limitaba a un cambio de planes o programas sino que se inscribía en un momento histórico trascendental de «reforma integral» y «espíritu renovador» que había involucrado diversos aspectos como el nuevo Estatuto del Profesor, la creación de la Inspección Técnica, la intensificación de formación y apoyo técnico a los docentes y diversas realizaciones técnico-administrativo así como actuaciones de extensión cultural del ente (CNES, 1963, p. 6).

El carácter integral de la reforma se apoya en transformaciones precedentes así como en cambios que se deben continuar realizando en etapas futuras.²⁵ La V Asamblea de Profesores converge con el Consejo en la necesidad de profundizar las transformaciones de la enseñanza secundaria. Es interesante señalar que la Asamblea de Profesores elaboró una propuesta de creación de un Instituto de Investigaciones Pedagógicas que promoviera el conocimiento de la realidad social, cultural y económica, de la opinión de los profesores y promoviera la investigación de los docentes en relación a los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y de la filosofía de la educación. Asimismo debería elaborar los planes, programas y proyectos (CNES, 1963, pp. 133-135).

En las notas iniciales del documento se sostiene que el nuevo Plan es una «experiencia sociocultural» altamente significativa para la vida del país que gira en torno a «la formación y orientación de los adolescentes» y que se integra como una etapa al conjunto de cambios que se planean seguir desarrollando. En este contexto se reafirman los planteamientos de la Asamblea de Profesores que subraya que los gastos en educación: «lejos de ser un gasto son inversiones. Son las inversiones más redituables de todas, aquí y en Europa, como en todo el mundo [...]» (CNES, 1963, p. 7).

Es significativo que el documento enmarque al nuevo plan como un elemento del proceso integral de cambios de Enseñanza Secundaria y que lo defina como:

- una experiencia sociocultural cuyo centro es la formación del adolescente;
- y en el marco de la concepción de la educación como inversión.

25 Dentro de los elementos a modificar se mencionan aspectos vinculados con cuatro tópicos: a) investigación, b) formación y actualización docente, c) comprensión integral de los alumnos y d) equipamiento y edificación de liceos. Entre ellos se indican: habilitar condiciones para el estudio de la realidad sociocultural del país para adaptar a sus necesidades los planes, mejorar los niveles de coordinación de la enseñanza, desarrollar condiciones para una correcta atención de los alumnos en lo concerniente a salud, educación y orientación, apoyar la alimentación y el traslado de los adolescentes que lo necesiten, brindar asistencia técnica a los profesores, promover la edificación de liceos equipar a los liceos con bibliotecas, museos, talleres, gimnasio así como materiales y libros de texto (CNES, 1963, p. 7).

Estas dos ideas ofrecen la tónica de las preocupaciones de las autoridades y de los docentes así como los tópicos y el flujo de los debates operados en Enseñanza Secundaria. Estos debates si bien tienen su especificidad en el ámbito pedagógico lo trascienden en tanto se inscriben en un círculo más amplio de discursos sociales y políticos que ubican a la educación en diálogo con los modos de desarrollo social y económico así como individual y colectivo. Las ideas del escolanovismo y la perspectiva desarrollista que se reflejan en los enunciados del documento adquieren, en el período, una impronta singular en tanto se expanden nuevas miradas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre las didácticas activas y «situadas» así como la relación de la educación secundaria con la sociedad y la economía. Estas ideas afectarán a las formas de entender la educación así como la interrelación de esta con las demandas generales del país.

Estas «nuevas» miradas sobre la enseñanza secundaria adquieren especial valor en un proceso de elaboración participativo del plan que involucró a cuadros técnicos y organizaciones colectivas de los profesores. Esto da cuenta de la circulación y permeabilidad que las nuevas ideas tuvieron en los diversos actores del ente.

La planificación del Plan Piloto combinó participación con ejecutividad. Las Asambleas de Profesores previstas en el artículo 40 del Estatuto del Profesor dedicaron su V Asamblea de carácter extraordinario en setiembre de 1962²⁶ a debatir y elaborar propuestas en torno a los diversos aspectos vinculados al nuevo plan. A su vez, se conformaron Comisiones del Consejo para cada disciplina a los efectos de estructurar los nuevos programas, también participó la Inspección Técnica y el Consejo. Todo el proceso estuvo liderado por el CNES, especialmente por su presidente, el profesor Alberto Rodríguez. Este propuso un plan de acción detallado y preciso que pautaba el proceso de elaboración y concreción del nuevo plan que fue aprobado en la sesión del 10 de agosto de 1962. Este liderazgo fue de capital importancia a los efectos de conjugar, en un breve lapso temporal, un amplio nivel de consulta y concreción.

Las finalidades formativas, al igual que en los planes anteriores, se enmarcaban en el artículo 71 de la Constitución de la República y en el artículo 2 de la Ley Orgánica del ente del 11 de diciembre de 1935.

Para la explicitación de los objetivos del nuevo plan se establecieron cuatro criterios orientadores: formación integral de los ciudadanos, capacitación para la vida nacional e internacional, posibilidad para el descubrimiento y conducción de las vocaciones e integración de la vida en comunidad. En función de ellos se establecen cinco objetivos:

Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual; procurar, mediante la participación en los bienes de la cultura y en actividades constructivas, la exploración y el encauce de las aptitudes y de las inclinaciones del educando; integrar la formación del educando

26 Para un análisis detallado del rol y propuestas de las Asambleas de Profesores ver el trabajo de Lucas D'Avenia en este volumen.

con su capacitación para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación;

Ofrecer al joven la posibilidad de continuar su formación [...]; contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable [...]; Dar al joven un conocimiento cabal de la realidad histórica, social y política de su país, de sus posibilidades futuras y de su interrelación con los demás pueblos (CNES, 1963, p. 35).

En la concreción de los objetivos formativos se observan, claras y esperables, líneas de continuidad con los planes precedentes. No obstante ello se aprecia no solo una «actualización» de estas sino una priorización diferencial. El carácter integral de la formación y la cultura así como el énfasis cívico permanecen y se explicitan con precisión. Asimismo, dos elementos gravitan especialmente: el educando y su desarrollo «pleno» en lo intelectual, físico, espiritual y social así como su inscripción activa en la realidad histórico-social en la que vive. Los criterios y objetivos delimitan una propuesta educativa centrada en el rol activo del adolescente en su proceso formativo en el marco de los bienes de la cultura pero en diálogo con la sociedad de su tiempo.

Un elemento que se enfatiza radica en el propósito distributivo de la propuesta en contraposición del criterio selectivo tradicional de la enseñanza secundaria; se trataba de expandir e incluir a sectores históricamente excluidos del nivel medio.

Como presentaremos en el apartado siguiente las intencionalidades formativas se articularán en un diseño novedoso que tiende a materializar en su estructura los objetivos indicados.

Estructura curricular: distribución de las áreas de conocimiento y modalidades de cursado

En forma recurrente, el plan indica que las modificaciones de la estructura curricular atienden las finalidades y los objetivos mencionados como «las características, intereses y necesidades de los educandos» (CNES, 1963, p. 36). Asimismo se explicitan los principios rectores que guiaron la arquitectura del plan y la distribución de los conocimientos y modalidades de cursado. Estos podrían resumirse en:

- El plan se dirige a la «atención y asistencia del mayor número de alumnos (educación de masas)» (CNES, 1963, p. 37);
- Dotar al diseño de un nivel significativo de *flexibilidad* que permita ciertos *niveles de electividad* a los adolescentes según sus orientaciones y vocaciones. El docente podrá guiar al educando en sus opciones por medio de un análisis sistemático de estos, sus intereses y orientaciones.
- Los contenidos, en un marco de «armonía total impuesta por su fines y objetivos», se estructuran en *etapas* que en sí mismas constituyen

núcleos de capacitación habilitante para continuar los estudios (CNES, 1963, p. 37).

- Los contenidos se articulan en *estudios de interés cultural* con actividades y experiencias dirigidas a la *exploración de vocaciones e intereses*.
- También se integran disciplinas *preprofesionales*.
- Las modalidades de cursado articulan actividades áulicas vinculadas a las disciplinas tradicionales, actividades experimentales y talleres.

En términos generales se observa que el nuevo diseño se articula en torno a dos lógicas internas: a) se gradúan los contenidos disciplinarios y las actividades orientadas a las experiencias y vocaciones de los adolescentes en una dirección progresiva de uniformidad de tránsitos formativos hacia una mayor diferenciación de acuerdo a esas «vocaciones», y b) se presenta un escalonamiento que parte de núcleos de conocimientos comunes que progresivamente «desembocan» en las disciplinas específicas.

A estas lógicas estructuradoras del plan se agrega la exigencia de mayores niveles de coordinación del equipo docentes para la implementación de actividades de enseñanza, orientación y seguimiento de los procesos de los educandos.

La estructura general del plan implica:

- un primer ciclo*, de cinco años de carácter cultural que se desarrolla en dos niveles: exploratorio y cultural (de tres años) y un segundo nivel cultural pero en el que se habilita una diferenciación por las tendencias vocacionales (de dos años);
- un segundo ciclo* de carácter preprofesional (de un año).

Esta propuesta apunta a que, por medio del enfoque cultural general y las actividades en talleres diferenciados, el adolescente se «contacte» con mayor certeza con sus posibilidades y orientaciones. En el siguiente esquema se puede apreciar la estructura organizativa del plan.

Cuadro 4. Estructura y orientación del nuevo plan de estudios

Orientación	Desarrollo	Duración	Clases	Orientación y fines	Distribución de contenidos		Habilita para
1.º ciclo	1.º nivel	3 años	1 2 3	Cultura integral y exploración de aptitudes	Estudios comunes		Continuar estudios Concretar mediante la coordinación
	2.º nivel	2 años	4 5	Cultura integral; estudios polifurcados de orientación vocacional.	Estudios comunes	Estudios diferenciados	
2.º ciclo		1 año	6	Preprofesional	Estudios comunes	Estudios diferenciados	

Fuente: CNES, 1963, p. 39

Como señalamos, se puede observar en el esquema anterior que en el primer nivel el plan se integra por estudios y actividades comunes y en el segundo se incorporan estudios diferenciados según los intereses de los adolescentes; estos son: ciencias, letras y artes. Con respecto a la organización de las disciplinas se establecen cuatro sectores o grupos disciplinarios esenciales: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En el segundo nivel se procederá a la diferenciación progresiva de estos sectores. Concomitantemente al desarrollo de los grupos disciplinarios se desarrollan actividades en torno a tres núcleos: Educación Moral, Social y Democrática, Taller de Expresión Artística y Manualidades y Educación Física.

A su vez, el plan establece una mayor extensión del tiempo educativo como puede observarse en el siguiente cuadro comparativo y una amplitud en las modalidades de cursado.

Cuadro 5. Distribución horaria del nuevo plan de estudio en comparación con el Plan 41

Núcleos	Disciplinas	Plan 1941	Plan 1963	Diferencia
		1.º ciclo	1.º nivel	
		Total	Total	
Lenguas vivas	Idioma español	9	13	+4
	Literatura	7	4	-3
	Inglés	6	3	-3
	Francés	11	9	-2
Matemáticas		15	15	=
ciencias naturales	Ciencias naturales	6		
	Física	6		
	Química	6	14	(-9)
	Historia natural y biología	2		
	Cosmografía	3		
Ciencias sociales	Filosofía	3	-	
	Introducción la sociología	-	-	-3
	Ciencias geográficas	9	8	-1
	Historia	13	11	-2
	Educación moral, social y democrática*	1	3	+2
Taller	Expresión plástica**	7	8	+1
	Expresión musical***	4	6	+2
		-	8	+8
Educación física		-	6	(+6)
Totales		108	108	=

Fuente: Asamblea de Profesores (1966)²⁷

27 *En el plan 1941: Educación Cívico-democrática. **En el plan 1941: Dibujo. ***En el plan 1941: Cultura musical.

En síntesis

El mecanismo de elaboración del Plan Piloto articuló un amplio espectro de actores educativos. La participación de los colectivos docentes por medio de la Asamblea de Profesores y de los cuadros técnicos del ente tuvieron un rol protagónico en el proceso de deliberativo y propositivo del plan. Asimismo el liderazgo del Consejo, particularmente de su presidente Alberto Rodríguez, permitió la concreción del amplio espectro de ideas y propuestas que la Asamblea y las Comisiones realizaron.

Con respecto a las finalidades formativas se aprecia una reorganización de las prioridades. Si bien existe una clara línea de continuidad con los programas anteriores en relación a la plurifinalidad del ciclo se jerarquizan la cultura integral y los estudios polifurcados en función de las orientaciones vocacionales de los adolescentes. Este se erige como el gran eje vertebrador de las finalidades formativas del ciclo básico del plan. Los saberes disciplinares y las actividades de los alumnos así como las actividades obligatorias y las facultativas dirigidas se combinarán a lo largo de los tramos comunes y los estudios diferenciados. De esta manera se articulan modalidades de cursado diversas: contenidos de aula, talleres, laboratorio, manualidades y trabajo en proyectos entre otras. También son novedades del plan la extensión del tiempo pedagógico, las nuevas modalidades de evaluación y la implementación de fichas de los alumnos para su seguimiento por parte de los docentes.

A diferencia de los otros dos planes analizados en el diseño del Piloto se refleja la nueva lógica estructuradora: el alumno. La forma organizativa de los estudios, los contenidos, las actividades, las modalidades de cursado y las modalidades de evaluación se reconfiguran en torno al alumno-adolescente. La fuerte fragmentación disciplinar y la rigidez de los diseños de los planes precedentes se deja de lado para habilitar tramos formativos comunes y diferenciados en función de núcleos de disciplinas y orientaciones vocacionales de los estudiantes.

Asimismo, es posible apreciar que la posición del profesor también adquiere una impronta diferencial en tanto el nuevo diseño le exigirá no solo un saber disciplinar específico sino también una actitud de «escucha» bidireccional en relación con las vocaciones e intereses de los alumnos-adolescentes y las necesidades del medio. El docente, concededor de su asignatura, deberá articular aptitudes para orientar a sus alumnos y capacidades para coordinar con sus pares así como auscultar las necesidades sociales del contexto.

A modo de reflexión

En el trabajo de análisis de los componentes curriculares así como de las fundamentaciones de ellos ha sido posible observar que los cambios de los diseños no se han circunscripto a aspectos de orden técnico. Por el contrario estos han estado asociados a procesos de redefinición de la enseñanza secundaria. De este

modo, los tres planes estudiados se inscriben en procesos generales de *reforma*. Indudablemente que el significativo reforma, reiterado a lo largo del cuarto de siglo estudiado, adquirió significados diversos. En el primer momento apareció fuertemente asociado a los cambios institucionales que la segregación de la casa mayor de estudios imponía. En este marco las justificaciones del Plan de 1937 señalan los desafíos de orden institucional y pautan un conjunto de recomendaciones tendientes a establecer una rutina en el funcionamiento liceal y en los profesores. Asimismo se avanza en una reforma pedagógica que incluye al nuevo plan pero que fundamentalmente procura posicionar al profesor en un lugar que no se ciña a la enseñanza disciplinar sino que contemple las características e intereses de los alumnos-adolescentes. En este marco se promueve: la libreta de planificación, el diseño de lecciones, la obligatoriedad de desarrollar todo el programa, la realización de un escrito mensual, el establecimiento de cuadernos de clase, la elaboración de «fichas psicológicas del alumno», etc. Estas orientaciones deben conducir la instrucción y la educación. Esta última permitirá orientar los cursos en una clave ética que implica una «forma de vida» ciudadana. Asimismo la cultura habilitará la formación integral del alumno y la promoción de un «sentimiento patriótico». Este conjunto de orientaciones y recomendaciones apuntan a dotar de sentido al plan de estudios que sigue presentándose organizado en torno a la lógica disciplinar. El plan de 1941 acorta el ciclo básico en un año como respuesta a la generalización del primer nivel de la educación secundaria y a las demandas de recursos humanos del medio. Se actualizan contenidos y bibliografía en los programas pero el plan en su conjunto continúa configurándose de acuerdo a una fragmentación rígida de asignaturas.

En un segundo momento, con el Plan Piloto de 1963, el significativo reforma se asocia más con las alteraciones pedagógicas que institucionales. La reforma involucra el diseño del plan pero a su vez los lugares de los sujetos de la educación (estudiante y docente), así como la relación con la sociedad. El eje articulador del plan se traslada de lo disciplinar hacia el estudiante. A su vez, el lugar del docente dejará de articularse, exclusivamente, en torno al saber disciplinar. Este último se reconfigurará en una nueva matriz que compartirá con un saber sobre el estudiante-adolescente y las formas de orientarlo en su proceso de aprendizaje.

En los planes estudiados, junto al término reforma, aparece el significativo cultura. Esta se presenta como hilo conductor de las finalidades formativas de la enseñanza secundaria. De esta manera, la cultura como bien supremo se erige como garante y horizonte de los procesos de reforma institucional y pedagógica así como vía de formación integral y ciudadana de los sujetos.

En función de los elementos señalados y, a modo de hipótesis de futuras indagaciones, es posible apreciar una mayor explicitación de ciertos rasgos de un nuevo «perfil profesional» de los profesores. Los debates sobre el plan y los procesos de reforma exceden los aspectos estrictamente formales implicados en un diseño curricular para interpelar los modos de tramitación cultural y las

posiciones de los estudiantes y docentes en el ámbito de secundaria. La expertise a la que debe adscribirse el profesor se pluraliza en tanto ya no será suficiente un saber disciplinar particular.

Cabe subrayar una vez más que los aspectos compartidos precedentemente se inscriben en los conflictivos y fermentales debates pedagógicos que se procesan en el período en torno a las ideas escolanovistas que trascienden, ampliamente, el ámbito de la Enseñanza Primaria y Rural. Asimismo, estos debates también se interrelacionan con ideas y confrontaciones más amplias que se comienzan a procesar en el Uruguay de la década de 1960 en torno al lugar de la educación en la sociedad y la economía. Las afirmaciones que visualizan a la educación como una inversión y como ámbito de formación de recursos humanos encauzarán el debate de la cultura integral a la cultura como integración. Las ideas desarrollistas tendrán un lugar destacado en estas disputas de sentido en torno a la cultura, la reforma y los diseños curriculares de enseñanza secundaria en relación con las demandas de la sociedad.²⁸

28 Para un desarrollo de estas articulaciones consultar: Garcé (2011) y D'Avenia (2014).

ANEXO

Reconstrucción del debate en torno a la investigación en educación en la década de los 60 en el Uruguay

ANTONIO ROMANO

La discusión en torno a la existencia de diferentes métodos para abordar a la educación como objeto de análisis puede remontarse en el Uruguay casi medio siglo. Un debate fundacional entre un abordaje cualitativo versus uno cuantitativo es aquel que se instaló en el marco de los cursos de verano que la Universidad desarrolló en el año 1964. El tema de la convocatoria a los docentes invitados fue: «Uruguay: Balance y Perspectivas». Se definieron un conjunto de dimensiones vinculadas al desarrollo rural y al industrial, incluyendo además aspectos como la situación del medio rural, la vivienda, la salud y la educación.

En esa oportunidad, un joven economista que trabajaba para la recientemente creada Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico¹ (CIDE) fue invitado para dictar dos clases en el marco de dichas actividades. Se trataba del economista Alberto Couriel. Su participación fue definida por los organizadores para que analizara a la situación de la educación, pero considerando sus *aspectos cuantitativos*. Debe destacarse que la CIDE, desde la perspectiva de los organizadores, constituía el primer «esfuerzo sistemático de recopilación y elaboración de estadísticas existente» (Terra, 1965, p. 15) que permitiría comprender la situación de crisis por la que atravesaba el país. Una dimensión fundamental de ese diagnóstico tenía que ver con la educación y Couriel representaba esa preocupación.

Pero para los organizadores una particularidad distingue esta temática de otras: se invita a un importante intelectual, maestro y periodista del semanario *Marcha*, para que también abordara el análisis de la educación. En el conjunto de temas el único que incluye a dos invitados es la educación. Y en la publicación de las clases se aclara, para justificar la participación de Castro, que este iba a analizar los *aspectos cualitativos*. Como puede verse, la cuestión de lo cuantitativo y

1 La secretaría técnica de la CIDE estuvo a cargo del economista Enrique Iglesias quien posteriormente pasó a conducir la CEPAL en Santiago de Chile. La CIDE fue creada con el objetivo de desarrollar un Plan de Desarrollo Económico y Social el cual fue elaborado entre 1963 y 1965, momento en el cual fue entregado al gobierno de entonces. «Si algo se ha reconocido sin reticencias a la labor desarrollada por la CIDE en este período, ello fue sin duda el esfuerzo por el conocimiento de la realidad económica nacional, el evidenciar la importancia y pertinencia de un diagnóstico global y el asentar las bases para que ese conocimiento pudiera continuarse en épocas futuras. [...] Sin duda, también en este aspecto fue determinante la influencia de la CEPAL» (Melgar, 1979, p. 29).

de lo cualitativo fue separado en clases diferentes, invitando a personas distintas para abordarlos. No resulta casual que para analizar los aspectos cuantitativos se invitara a un economista. Tampoco que para abordar los cualitativos se le propusiera intervenir a un maestro.

Una primera diferencia justificaba la existencia de distintos abordajes: los perfiles profesionales de las disciplinas que están involucradas en la educación o que se plantean la educación como objeto de análisis. Parecería justificar esta posición otro texto incluido en el segundo volumen de clases que fueron editadas, correspondientes al mismo curso. En este segundo volumen, donde se «discuten el resultado de esas investigaciones» y «se procura señalar nuevos terrenos de estudio» (1965, tomo I, p. 7), se incluyen dos lecciones del Prof. Sánchez Araya, quien al discutir la ponencia del economista Couriel, postula la necesaria complementariedad de los dos perfiles profesionales para pensar la educación. El autor justifica su intervención planteando que «después de la presentación hecha sobre la situación cuantitativa es conveniente también enfrentar algunos problemas desde el punto de vista de un planteamiento de tipo general y teórico» (Sánchez Araya, 1965, p. 183) y en ese marco postula que

tenemos que juntar el enfoque cultural con el enfoque económico. Son falsas las antinomias que tratan de enfrentar los conceptos culturales a los económicos, porque de hecho estamos permanentemente viviendo el problema educacional en función de problemas económicos (Sánchez Araya, 1965, p. 191).

Y esto obliga a pensar cómo se articulan estos dos términos del problema:

Es decir, la sociedad debe poseer toda la educación que desee pero puede tener toda la educación que pueda financiarse. Entre estos dos términos hay que ir buscando una comunicación permanente para lograr el mayor resultado entre la *expresión del economista* y la *expresión del educador* (Sánchez Araya, 1965, p. 192).

La posición del economista A. Couriel: la educación al servicio del desarrollo

Analicemos de qué forma caracterizan sus respectivos enfoques Couriel y Castro, a los efectos de poder determinar en qué medida estos pueden considerarse complementarios o, por el contrario, si existe una tensión que los atraviesa y que sería constitutiva a la forma en que se plantea reconstruir el campo de la educación en la década de los 60. Según Couriel:

Se puede pensar [...] que la educación tiene como fin último la *formación integral de la persona*. Este hecho nos indica que existe similitud entre los objetivos del desarrollo económico y social y del proceso educativo. Por tanto, entendemos que expresar que la educación puede estar *al servicio* del desarrollo económico y social no tiene por qué ser incompatible con sus propios fines (Couriel, 1965, p. 128).

Para el autor la convergencia entre la educación y la economía, o mejor dicho, entre el proceso educativo y el desarrollo económico y social, sería una consecuencia de los fines comunes entre ambas disciplinas: la formación integral de la persona. No obstante, hacia el final de la cita el autor deja entrever que podría existir una cierta incompatibilidad entre educación y desarrollo económico y social, que él trata de despejar. Pero, para justificar la inexistencia de la incompatibilidad el autor realiza un desplazamiento que no anuncia: luego de plantear que ambas actividades tienen fines comunes, plantea que «la educación puede estar *al servicio* del desarrollo económico y social». Entonces, tendrían fines comunes, pero cuando se explicita cuál es el tipo de relación que se debe establecer entre ambas actividades, no aparece la cooperación sino la dependencia; y para el economista es precisamente esta dependencia la que no sería incompatible con los fines de la educación y no al revés. Por tanto, la convergencia se produce a partir de una operación de poner a la educación en función del desarrollo.

Una vez establecido este posicionamiento pasa a analizar los problemas de la educación primaria: analfabetismo, ausentismo y deserción escolar, estableciendo dos tipos de causas que explicarían estos fenómenos.

Tanto en el problema de la deserción como en el de la repetición, deben estar jugando casuales exógenas al sistema educativo y causales internas al sistema educativo. *En cuanto a las causales internas al sistema educativo, los educadores tienen la palabra* y son los que deberán realizar los principales análisis a los efectos de determinar por qué en 20 años la repetición no ha evolucionado y, en segundo lugar, por qué se mantiene con cifras tan altas en nuestro país (Couriel, 1965, p. 137).

Entonces, según Couriel, existiría una división del trabajo entre economistas y educadores; si bien ambos tienen como preocupación la formación integral de la persona, cuando proceden a analizar como funciona el sistema educativo su enfoque se diferencia en que unos abordarían las causas *internas* y otros las causas *externas* que estarían explicando los resultados actuales. Las causas externas serían abordadas por los economistas del desarrollo; en cambio las causas internas serían competencia de los educadores.

En concordancia con el papel que asigna a los economistas pasa a analizar las «causas exógenas» de los problemas que afligen al sistema educativo, en particular a primaria. En primer lugar, señala que existe una relación entre la repetición y la deserción con los «niveles socioprofesionales» de los padres de los alumnos que asisten a las diferentes escuelas, las cuales podrían ser clasificadas en función de esta composición.²

2 Toma como base para formular esta relación una investigación realizada por Carbonell de Grompone, la cual se titula: «Influencia de los factores sociales en la inteligencia» publicada en los *Anales del Instituto de Profesores Artigas* n.º 6, año 1961.

Una segunda causal mencionada es «el nivel cultural de los padres». Explica Couriel:

El niño que proviene de familias de clases populares seguramente es hijo de padres que hicieron la escuela antes de 1940, cuando la deserción y el ausentismo eran mucho más elevados y se encuentran con marcos muy heterogéneos: la escuela, donde se les enseña determinadas cosas, y el ambiente familiar, completamente distinto. El choque tiene que producir algún efecto (¿?) nocivo, difícil de reparar, en la medida que no pueden estar más tiempo dentro de la escuela (Couriel, 1965, p. 140).

Por último menciona la «actitud de los padres» quienes retiran a sus hijos no cuando terminan sexto año sino cuando estos cumplen 12 años, habiendo o no culminado el ciclo primario completo. Como se puede observar las causales exógenas están relacionadas principalmente con las familias, aunque cuando hace referencia a los datos que explicarían las diferencias comparativas entre Uruguay y otros países, menciona la relevancia del productor bruto interno (PBI). Cuando trata de explicar la desigualdad entre Montevideo e interior plantea la distribución promedio de los ingresos mensuales y la mortalidad infantil.

Pero para el autor este sería un aspecto del problema:

Tampoco creo que los problemas existentes en la enseñanza sean la consecuencia únicamente de problemas económico-sociales en nuestro país. Creo que estos tienen gran importancia pero existen *causales endógenas* y *causales internas* de nuestro sistema educativo que deben ser analizadas profundamente a los efectos de determinar claramente las posibilidades de que nuestros niños, que concurren 6 años a la escuela, puedan egresar de 6.º año (Couriel, 1965, p. 141).

Al comienzo de la presentación, Couriel planteó que respecto a estas «causales internas» eran los educadores quienes tenían la palabra. Llegado a este punto el autor parece establecer que existirían dos tipos de causales no exógenas: las endógenas y las internas. A partir de esta operación de separación el economista separa algunas de estas causas que también podría analizar. Allí se detallan cuatro: a) el número, la localización y el estado de conservación de las escuelas; b) el número de escuelas que tienen solo hasta 4.º año, sobre todo en el medio rural; c) la superpoblación de alumnos por maestro; d) los problemas financieros y administrativos. «A nuestro entender —plantea el autor— el problema no es solicitar 500 o 600 millones para enseñanza primaria sino en saber como se distribuyen esos 500 o 600 millones» (Couriel, 1965, p. 142).

Por último, aparece una nueva categoría de «causales internas» que serían los «problemas técnico-pedagógicos». Estas serían las únicas causales endógenas que no puede analizar el economista.

Hemos dejado para el final todo lo que tiene que ver con los *problemas técnico-pedagógicos* porque carecemos de preparación como para poder opinar sobre ellos. En este aspecto los educadores tienen la palabra.

Todo lo relativo a planes de estudio, programas, a métodos de enseñanza, a horarios escolares, deber ser analizados por ellos, que dirán si nuestro sistema

educativo en estos momentos se encuentra posibilitado para dar la más eficiente enseñanza o no (Couriel, 1965, p. 142).

«Los educadores tienen la palabra» solo sobre estas cuestiones técnico-pedagógicas que serían de carácter cualitativo. Habría problemas técnicos que serían de otro orden y pueden ser abordados con propiedad por los economistas y tendrían que ver con cuestiones cuantitativas; en cambio las cuestiones pedagógicas serían privativas de los educadores. Es interesante cómo finalmente se cierra el círculo y las disciplinas terminan por confundirse con la forma de abordar el objeto, las cuales no pueden más que responder a una lógica dicotómica cuantitativo vs. cualitativo. Pero esta dualidad también define una jerarquía, puesto que incluso para el análisis de los problemas internos también pueden aparecer soluciones planteadas desde otra perspectiva, distinta a la que podría ofrecer la pedagogía. Eso Couriel lo deja entrever al final cuando plantea que:

no hay que perder de vista que existen problemas *internos* de la Enseñanza Primaria que requieren análisis específicos y, tal vez, oficinas de planeamiento muy bien formadas, que den la pauta sobre si los problemas que evidentemente tiene la enseñanza primaria, no son también, en buena proporción, consecuencias de problemas *típicamente endógenos* al sistema educativo (Couriel, 1965, p. 143).

En otras palabras, esta división del trabajo que define campos separados, pasa a relativizarse aun más. Parecería que algunos problemas *internos* también pueden ser concebidos como problemas típicamente *endógenos*, lo cual significa que estos también podrían ser abordados por los economistas u otros técnicos, mediante oficinas de planeamiento. Según Couriel como: «Todo proceso de desarrollo es un proceso de cambio y la enseñanza tiene que adecuarse a este proceso de cambio» (Couriel, 1965, p. 142), los fines de la educación deben estar en función del desarrollo, del mismo modo que el pedagogo debe estar subordinado al economista. Por momentos pareciera que la atribución de un campo de competencia a los educadores respondiera más a un reclamo por la responsabilidad por los resultados que a un reconocimiento de una especificidad técnica de su formación.

La posición del maestro J. Castro: el desajuste entre los patrones culturales

Luego de la presentación de Alberto Couriel, interviene Julio Castro que trata de definir su perspectiva del siguiente modo: «Escuché su clase y ordené los agregados o acotaciones que yo le podía hacer desde mi punto de vista como maestro de escuela» (Castro, 1965, p. 163).

Y allí precisa qué significa este particular punto de vista:

No creo que en educación ni en nada se pueda hacer un análisis cualitativo, independiente de uno cuantitativo. Las cifras son a veces expresión de un fenómeno

o son síntomas de cosas que hay que desentrañar. Para entrar en la médula del problema desde el punto de vista educacional, o de los problemas tratados aquí por el Prof. Couriel, debemos repetir algunas cosas (Castro, 1965, p. 163).

La estrategia argumentativa de Castro pasa por establecer nuevamente una frontera que diferencia «el punto de vista educacional» de otros posibles enfoques. Por eso resulta necesario repetir algunas cosas: lo mismo se puede analizar también desde otro lugar. Pero esto no significa resignar la posibilidad de interpretar los datos ofrecidos por el análisis cuantitativo, sino todo lo contrario: la posición planteada por el pedagogo es que los problemas planteados por la cifras son «expresión de un fenómeno» o «síntomas de cosas que hay que desentrañar». Los datos no hablan por sí mismos sino que requieren ser interpretados y por eso lo cualitativo y lo cuantitativo se encuentran en estrecha dependencia. Y más adelante aclara:

No digo esto como crítica a la exposición del Prof. Couriel, ni mucho menos como crítica a la gente que hace el penoso esfuerzo por concretar en cifras el problema. Lo digo porque vamos a ver en otros aspectos de la enseñanza que *la cifra siempre está sujeta a una revisión de fondo*, y que a veces determina que *el problema que ella representa no se perciba con nitidez*» (Castro, 1965, p. 166).

El pedagogo, que se encuentra en una posición defensiva, parece contraatacar y para eso va a ilustrarlo a través del análisis del problema del analfabetismo. No podemos olvidar que Julio Castro se había presentado y ganado el primer premio en el Concurso Anual de Pedagogía realizado por el Consejo de Educación Primaria del año 1939, con un trabajo sobre *El analfabetismo*. Según Castro:

El problema de localizar el analfabetismo —como problema general, que no es lo mismo que localizar al analfabeto— es una técnica de alcance teórico, que se puede hacer con cierta comodidad. Otra cosa es luchar contra el analfabetismo. En la lucha contra el analfabetismo podemos decir categóricamente que el país no ha tenido, ni tiene, en absoluto, ninguna preocupación por resolver ese problema nacional (Castro, 1965, p. 167).

Entonces, tendríamos dos realidades diferentes: por un lado, el problema teórico de construcción de los indicadores; por otro lado, la solución del problema. Para Castro este segundo aspecto tiene que ver con la voluntad política y no con el desconocimiento de la situación. En su intervención demuestra que con los datos disponibles es posible hacerse una idea suficiente de la magnitud del problema; y este calculo si se compara con el presupuesto que se destina para enfrentarlo, nos da la pauta de cuán prioritario es este problema para las autoridades.

Y en cuanto a la forma de construcción del problema plantea lo siguiente «Creemos que estos problemas hay que plantearlos así: denunciar toda mistificación que se hace sobre la condición de inferioridad de las gentes y sobre los intentos de corregirla» (Castro, 1965, p. 169).

Acto seguido pasa a analizar las causas de «la ineficacia de la escuela».

Una de las razones más importantes de la enorme ineficacia que tiene la escuela en campaña es la irregularidad en la asistencia de los alumnos. La otra

razón, especialmente en zonas de rancharío, donde el muchacho no tiene qué hacer, donde está cerca de la escuela, es la miseria de la gente. Porque un alumno que viene sin alimentación, que viene desde abril o mayo hasta setiembre u octubre siempre con los pies mojados, o descalzo —en el norte van muchos alumnos descalzos a las escuelas—, a escuelas en las que cuidadosamente, la arquitectura les ha hecho pisos de baldosa, o pórtland, ese muchachito, con los pies en el suelo o con la alpargatita mojada, se pasa allí toda la mañana. Como Uds. comprenden, no es el modo más adecuado de facilitarle el aprendizaje (Castro, 1965, pp. 173-174).

Castro detalla en la cita dos conjuntos de problemas que podrían asociarse a la familia de los alumnos, pero que su complejidad no se puede limitar a analizar este aspecto, sino que es necesario explicar las razones que dan cuenta de la situación. En cuanto a la asistencia irregular, vemos cómo el maestro descompone, cuando se habla del interior como un bloque, la situación diferente en que se encuentran las familias en las zonas ganaderas de las agrícolas. Por el tipo de producción, en las zonas ganaderas el alumno si tiene una escuela cerca para asistir va o no va; en cambio, lo que afecta la asistencia en las zonas agrícolas son los períodos de cosecha. Entonces, pensar soluciones para el problema de la inasistencia de la escuela es muy diferente en departamentos como Artigas, de carácter ganadero o en Canelones de carácter más agrícola.

También señala como una causal la miseria de las familias. Pero la lógica de la argumentación se desplaza de la situación de la familia a las respuestas que la propia escuela le da estos muchachos para que puedan educarse. Alumnos que, por su pobreza asistirían a clases de alpargatas o descalzados, se los espera en una escuela construida con piso de hormigón. Entonces para Castro en el problema de la ineficacia de la escuela:

hay otros factores. No vamos a cometer los maestros el pecado de echarle la culpa solo a las otras cosas y no a nosotros mismos. Uno de los factores de la ineficacia de la escuela, [...] es la inadecuación que representa para el niño rural el ingreso a una escuela pública, que también se llama rural, pero donde la vida no se desenvuelve dentro de los patrones corrientes del mundo rural (Castro, 1965, p. 174).

El argumento de Castro fluctúa entre la denuncia de las condiciones de vida por un lado y por otro hacia la crítica de la institución por falta de sensibilidad hacia las condiciones de vida del campo.

El niño que llega a una escuela que no lo entiende, y que tiene que amoldarse al modo de ser de esa escuela, para poder él vivir y cumplir con sus obligaciones de escolar, necesariamente sufre una distorsión interna, y eso es fundamental en el proceso de su formación educativa, y en el éxito o fracaso de su ciclo escolar (Castro, 1965, p. 175).

Y remata:

Tal vez esa es la más importante de las razones *endógenas* [...] de la ineficacia de la escuela rural. *La escuela rural va a poder ser muy eficaz* y va a poder lograr un nivel de formación de las gentes, si sabe desentrañar y comprender los patrones

culturales en torno a los cuales se desarrolla la vida del campo, y si sabe adecuar su tarea educativa a esos patrones culturales (Castro, 1965, p. 175).

Las razones que para Castro explican la ineficacia no tienen que ver tanto con las condiciones de vida de la población —las cuales la escuela sola no puede alterar como lo formula en otro texto—³ sino con las respuestas que esta escuela es capaz de dar a la realidad cultural de los habitantes de la campaña.

Para concluir

En la forma en que se planteó la discusión en la década de los 60 podemos ver cómo de la mano de una nueva concepción en las ciencias sociales y el desarrollismo, se produce un desplazamiento entre la hegemonía en las disciplinas que termina por modificar la forma de abordar el objeto: la economía pasa a transformarse en la disciplina desde la cual se vuelve posible planificar los nuevos fines de la educación. Las disciplinas construyen un objeto particular que tiene que ver con las características de su método, y este se impone como la forma científica de ver la realidad, relegando el resto de los enfoques a cuestiones particulares. La lente cuantitativa comienza a organizar la manera de mirar la realidad educativa y la visión pedagógica comienza a retroceder, como una variable que permite explicar las particularidades de cada lugar o porque lo general admite variantes; este es el lugar residual de lo cualitativo.

Esto se expresa con claridad en las clases de discusión que se desarrollan después de que intervienen Couriel y Castro. Conceptualizando las diferencias entre los enfoques el Prof. Sánchez Araya plantea que:

Si bien la educación es un todo, por razones metodológicas, operativas, su estudio, desde el punto de vista del planeamiento se concibe en varios niveles: cualitativo, cuantitativo y de organización. Otra división similar es el planeamiento interno y el planeamiento externo.

Con referencia al *planeamiento externo*, el problema cuantitativo, poseemos métodos y técnicas bastante eficientes. [...]

Desde el punto de vista del *planeamiento interno* o *cualitativo*, el asunto es más difícil debido especialmente a la especificidad de cada problema (Sánchez Araya, 1965, pp. 187-188).

En este discurso es posible identificar una serie de operaciones. Primero, desde el punto de vista metodológico, se plantea la necesidad de fraccionar el objeto. Segundo, los niveles de abordaje serían: cualitativo, cuantitativo y de organización. Tercero, esta división coincide con la identificación entre dos modalidades de planeamiento: externo e interno; el planeamiento externo coincide con el enfoque cuantitativo y el interno con el cualitativo. Cuarto, la economía se encarga del problema general de la educación —el planteamiento externo— y

3 Este aspecto es desarrollado por Limber Santos en «Julio Castro y su incidencia en la construcción pedagógica nacional» monografía inédita, 2011.

la pedagogía de los aspectos cualitativos —el planteamiento interno—. Como puede verse, la pedagogía existe en tanto habría una dimensión del problema educativo que es específica, aunque sus métodos y técnicas no serían lo suficientemente eficientes.

Y Sánchez Araya concluye: «La empresa educativa no es una empresa de pedagogos, de educadores. Pertenece a la comunidad porque, va a ser afectada por lo que nosotros hagamos en la educación» (Sánchez Araya, 1965, p. 204). Lo que esta discusión está planteando es un relevo en la construcción del campo de la educación, que va a definir la hegemonía de la economía a partir de la difusión de las teorías del desarrollismo y de la creación de instituciones de investigación como la CIDE y la CEPAL. Esto se expresa con claridad en la forma en que la cuestión entre las disciplinas debe resolverse: «La posibilidad de llevar adelante este proceso de vinculación entre la educación y la economía, es posible realizarlo a través del planeamiento integral de la educación» (Sánchez Araya, 1965, p. 204). El santo y seña de este proceso es el pasaje de la pedagogía a la economía, el cual es acompañado por el desplazamiento de la *educación integral* al *planeamiento integral de la educación*.

No obstante, la posición residual de la pedagogía resiste. El autor mencionado, quien se define como educador, plantea en el final de su clase lo siguiente:

Las consideraciones que hemos hecho sobre la relación entre educación y economía no nos impiden apreciar que la educación tiene un valor positivo aunque fuera improductiva. *Es un derecho humano que se justifica a sí mismo independientemente de los costos o de las ganancias*, pero para hacer efectivo el derecho a la enseñanza es preciso formular planes teniendo presente los recursos con que se cuenta y el tipo de sociedad en que se va ejercer ese derecho (Sánchez Araya, 1965, p. 206).

Deconstruir los términos en que se definió el debate en el campo de la educación puede permitir reconstruir el objeto desde una lógica que, reivindicando la especificidad de lo educativo, permita superar la contradicción entre lo cualitativo y lo cuantitativo, despegando ambas cuestiones de la disciplinas desde las cuales se lo pensó.

Fuentes

- ADAYPA (1951). *ADAYPA: revista técnico-pedagógica*. Montevideo, año I, n.º 1, setiembre.
- Anales de la Enseñanza Secundaria (1936). Tomo I, entrega 2.^a, noviembre-diciembre. Montevideo.
- (1937a). *Dos realizaciones*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo II, Entrega 1.^a, enero-febrero, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- (1937b). *Estatuto del Profesor*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo II, Entrega 3.^a, marzo-abril, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- (1937c). *El problema del Liceo Nocturno*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo II, Entrega 5.^a, setiembre-octubre, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- (1937d). Tomo II, entrega 5.^a, setiembre-octubre. Montevideo.
- (1938a). *Primera Concentración de Profesores de los Cursos 1.º y 2.º de Enseñanza Secundaria*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo III, Entrega 1.^a, enero-febrero, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- (1938b). *Los grandes problemas del liceo: La formación del profesor*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo III, Entrega 3.^a, mayo-junio, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- (1939a). *Una etapa en la Historia de Secundaria*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo IV, Entrega 1.^a, enero-febrero, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- I Asamblea de Profesores. (1949). *Resoluciones sobre Fines de Enseñanza Secundaria*.
- II Asamblea de Profesores. (1954). *Resolución de la Primera Asamblea de Profesores sobre Fines de la Enseñanza Secundaria*.
- III Asamblea de Profesores. (Noviembre de 1952). Reseña de la labor desarrollada por la Subcomisión de Realizaciones Inéditas. *Boletín de la Comisión Permanente*.
- III Asamblea de Profesores. (1954). *Procedimientos preparativos para su reunión. Antecedentes II Asamblea. Experiencias de Actividades periliceales y extra-programáticas*.
- III Asamblea de Profesores. (1959). *Versión taquigráfica de la Sesión Plenaria de la III Asamblea de Profesores, correspondiente al 2 de marzo de 1959*.
- III Asamblea de Profesores. (s/d). *Procedimientos preparatorios para su reunión. Trabajo referente a Ley Orgánica, presentado por la C. directiva de la agrupación de profesores del liceo de Pando*.
- III Asamblea de Profesores. (s/d). *Procedimientos para su reunión. Antecedentes II Asamblea*.
- III Asamblea de Profesores. (s/d). *Procedimientos preparatorios para su reunión n.º 3*.
- III Asamblea de Profesores. (s/d). *Procedimientos preparatorios para su reunión n.º 2*.
- III Asamblea de Profesores. (s/d). *Reglamento de la Asamblea de Profesores. Procedimientos preparatorios para su reunión n.º 1*.
- IV Asamblea de Profesores. (1960). Comisión n.º 5. Informe sobre Profesor Coordinador.
- IV Asamblea de Profesores. (1960). *Informe de la Comisión Reforma*.
- IV Asamblea de Profesores. (s/d). *Comisión n.º 1 (Reglamentos). Informe en minoría*.

- IV Asamblea de Profesores. (s/d). *Comisión n.º 1. Del reglamento del art 40 de la Ley 10.973. Informe en mayoría.*
- IV Asamblea de Profesores. (s/d). *Información sobre reglamentos, temario, plan de trabajo, ponencias. n.º 1.*
- IV Asamblea de Profesores. (1960). *Nómina de delegados electos por los liceos e institutos de la capital y Nómina de delegados electos por los liceos e institutos del interior.*
- V Asamblea de Profesores. (1961). *Discurso inaugural. Acta de sesión de clausura. n.º 1.*
- V Asamblea de Profesores. (Mayo de 1962). Salas de Profesores y Orientación Vocacional. *Publicación de la Comisión Permanente.*
- VII Asamblea de Profesores. (1966). *Comisión Permanente de la VII, Subcomisión de Reforma del Plan 1963, 1.º Informe.* Montevideo: Mimeografiado.
- Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay (1938). *Boletín de la Asociación de Profesores de enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay. Sesiones,* Montevideo: Imprenta Mercant.
- (junio de 1954). *Revista Oficial.*
- Biblioteca Nacional. Archivo Literario. *Colección José Pereira Rodríguez,* C 37, D 236, Ficha bio-bibliográfica.
- Comisión Coordinadora del Plan 1963. (s/d). *Memoria Bienio 1964-1966.* Montevideo: Enseñanza Secundaria.
- Comisión de Reforma. (1960). Informe del 10/3.
- Comisión n.º 2. (1954). *Informe III Asamblea de Profesores. Procedimientos preparatorios para su reunión. Antecedentes II Asamblea. Planes, ciclos y asignaturas.*
- Comisión n.º 3. (1954). *Experiencias de actividades perliceales y extraprogramáticas. Informe III Asamblea de Profesores. Procedimientos preparatorios para su reunión. Antecedentes II Asamblea.*
- Comisión n.º 5. (1960). Informe sobre Profesor Coordinador. 11/3/1960.
- Comisión Permanente. III Asamblea de Profesores. (1952). *Reseña de la labor de la Subcomisión de Realizaciones Inmediatas.*
- Comisión Permanente. (s/d). V Asamblea de Profesores. Segunda Asamblea Extraordinaria.
- Comisión Permanente. (s/d). Informe de la Comisión Permanente a la IV Asamblea de Profesores.
- Comisión Permanente. IV Asamblea de Profesores. (1963). *Proyecto de reglamentación de Salas de Profesores.*
- Comisión Permanente. Subcomisión de reforma. (s/d). *Fines de la reforma en el orden de la enseñanza media. Exposición del director Juan José Oreggioni.*
- Subcomisión de Realizaciones Intermedias. (s/d). *Liceos experimentales. Proyecto de resolución. Subcomisión de realizaciones inmediatas.*
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (1954). *Recopilación de Circulares y Notas Circulares.* Tomo 1, vol. 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. Montevideo.
- (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008.* Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CNES). (1938). *Memoria de la Enseñanza Secundaria Correspondiente al período de marzo 1936 - marzo 1938,* Montevideo: Impresión Uruguay s. A.
- (1955). *Memoria de la Enseñanza Secundaria Correspondiente al período de 1948-1955.* Montevideo
- Educación y Cultura. Montevideo: Monteverde, 1939-1947.

- Enseñanza Secundaria. (1963). *Reforma y Plan de Estudios*. Montevideo: Talleres Gráficos 33 S. A.
- Sociedad de Amigos de la Nueva Educación. (1946). *Boletín informativo (1942-1946)*. Montevideo: Tall. Gráf. A Monteverde, año I, n.º 1.
- PEDRETTI, S. Entrevista realizada por el autor en 2016.
- UNESCO (1956). *Misión en el Ecuador. Cuatro años de asistencia técnica 1952-1956*. Montevideo: Imp. Donostia.
- Universidad de Montevideo, Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. (1933). *Memoria de la Inspección de Enseñanza Secundaria correspondiente al año 1932*. Montevideo: Talleres gráficos A Monteverde y Cía.
- Uruguay. (1947). *Ley 10.973*.

Bibliografía

- ARDAO, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones-Udelar.
- ARGENZIO, M. (1959). *Proyecto de Reforma de Enseñanza Secundaria*. Comisión Permanente de la Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria.
- ARIZCORRETA, M. (2008). Revista *Ensayos*. En: P. ROCCA y D. VIDAL (orgs.) *Revistas culturales uruguayas (siglo XX): Estudios e índices II*. Montevideo: SADIL- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- ARRUTI, J. C. (1960). Ponencia para la IV Asamblea de Profesores. «Creación de los 'preparatorios para la actividad civil' y de materias facultativas de especialización técnica a incorporar en los planes de los cursos preparatorios actuales». Florida.
- (enero de 1960). Ponencia para la IV Asamblea de Profesores. «*Estímulo de la labor docente en enseñanza secundaria*». Florida.
- (1960). Ponencias para la IV Asamblea de Profesores. Revisión de la Inspección de Enseñanza Secundaria.
- AZZARINI, H. (1947). *La Enseñanza Secundaria en el Uruguay. Proyecto de Reforma*. Montevideo (s/d)
- (s/d). Exposición del profesor Arq. Horacio Azzarini. Fines de la Enseñanza Secundaria. Comisión Permanente de la Asamblea de Profesores. Sub-Comisión de reforma.
- BARHOUM, M.; PESCE, F. y YAFFÉ, J. (2006). *43 años de lucha por la educación pública y los derechos de sus trabajadores*. Montevideo: FENAPES.
- BATISTA, P. (2016). Reforma de la enseñanza secundaria en el Uruguay de la década de 1930: la revista *Ensayos* y la agrupación Universidad. *POLED*, Revista de Política Educativa, vol. 9, n.º 1. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63320>>.
- (2016). *Educación y Cultura: la escuela nueva en la rearticulación de la enseñanza secundaria en Uruguay (1939-1947)*. Disponible en: <<https://www.amazon.com.br/s?k=9788579395550&i=digital-text>>.
- BENTANCUR, G. (2007). El experimento escolar: entre la prescripción y la resignificación. En: E. BORDOLI y C. BLEZIO (Comp.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, pp. 113-128.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BIRGIN, A. y PINEAU, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, n.º 1, pp. 47-61, jan/abr.
- BORDOLI, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. BEHARES y S. COLOMBO, *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza* (pp. 17-25). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- (set.-dec. de 2016). De la «cultura integral» a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963). *Cadernos de História da Educação*, v. 15(3), pp.1118-1145.
- BOUYAT, M. (1944). El ciclo expositivo de los ensayos pedagógicos en el Uruguay. *Revista Educación y Cultura*, año V, n.º 21, pp. 13-15.

- BRALICH, J. (1987). *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo: CIEP/Ediciones del Nuevo Mundo.
- (1996). *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- CARBALLAL, M. (1957). Perspectivas de una huelga. *Revista de CEIPA*, Montevideo, año I, n.º 2, pp. 12-15.
- CASTRO, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación, 4.ª edición.
- (1949). Coordinación entre Primaria y Secundaria. *Anales de Instrucción Primaria*, época II, tomo XII, n.º 4.
- (1964). La Educación (Aspectos cualitativos). En: *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos n.º 14, tomo I, Montevideo, pp. 163-176.
- CATANI, D. B. (1996) A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, 10 (20), p. 115-130, jul/dez.
- CEIPA (1954). La razón de una insistencia. *Boletín CEIPA*. Montevideo, año I, n.º 4, pp. 1-2.
- (1955). CEIPA en el movimiento estudiantil. *Boletín CEIPA*, Montevideo, año II, n.º 1, pp. 1-2.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COELHO DE OLIVEIRA, C. (1955). *La enseñanza secundaria en Europa*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.
- COURIEL, A. (1964). La Educación (Aspectos cuantitativos). En: *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos n.º 14, tomo I, Montevideo, pp. 127-161.
- D'AVENIA, L. (2014). Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE. *Contemporánea*, 5, pp. 147-166.
- (2016). *La construcción de la voz del profesorado. Las «Asambleas de Profesores» del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1949-1963)*.
- FABBRI, L. (s/d). *Fines de la Enseñanza Secundaria*. Exposición de la Prof. Luce Fabbri de Cressatti. Comisión Permanente de la Asamblea de Profesores. Subcomisión de Reforma.
- y GÜIDA, I. (s/d). *Iniciativa para una mayor extensión del estudio del idioma español en Enseñanza Secundaria presentada a la Comisión Permanente de la III Asamblea de Profesores*.
- FREGA, A.; MARONNA, M. y TROCHÓN, Y. (1987). *Baldomir y la restauración democrática (1938-1946)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- GARCÉ, A. (2011). Investigación y políticas públicas Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso. *Revista Contemporánea, Historia y problemas del siglo XX*, vol. 2, año 2.
- GARCÍA BRUNEL, B. (1959). *Comisión Permanente. III Asamblea de Profesores. Algunos pasajes de los debates de la III Asamblea de Profesores*.
- GÓMEZ, P. (s/f). *Sabas Olaizola* En: <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/gomez_patricia/sabas_olaizola.htm> (Consulta realizada: 16/04/2016).

- GOODSON, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, n.º 295, pp. 7-37.
- GROMPONE, A. (1951). Pedagogía de Estado. *Revista ADAYPA*, año 1, n.º 1.
- GVIRTZ, S. (1996a). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, UBA.
- (1996b). Estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas. En: Silvina GVIRTZ (org.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 73-87.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2012). Prensa pedagógica y patrimonio histórico-educativo en España. Conceptualizaciones y géneros textuales. En: José María HERNÁNDEZ DÍAZ, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, Universidad de Salamanca, pp. 15-32.
- HERRERA, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Santafé de Bogotá: Plaza&Janes Editores.
- LACALLE, C. (1939). Congreso y Conferencia: VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, tomo IV, Entrega 4.ª, julio, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. a.
- LARROBLA, Nieves A. de. (1966). *Informe sobre la reforma de la enseñanza en Francia*. Montevideo: Departamento de Divulgación y Cultura.
- MACHADO RIBAS, L. (1936). Organización unitaria de la enseñanza. *Ensayos*, n.º 2, pp. 126-142.
- MARONNA, M. (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En O. CURES, N. DA CUNHA, M. MARONNA, R. PORRINI, A. RODRÍGUEZ y M. E. RUIZ, *El Uruguay de los años treinta enfoques y problemas*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (coord.) (2008). La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, en CES, *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*, Montevideo: Tarma.
- MELGAR, A. (1979). El Plan CIDE quince años después. *Cuadernos del CLAEH* n.º 10, abril-junio, Montevideo pp. 27-38.
- ODDONE, J. y PARIS, B. (1971a). *La Universidad uruguaya: del militarismo a la crisis (1885-1958)*, t. I *La Universidad y su contorno histórico*. Montevideo: Departamento de Publicaciones-Udelar.
- (1971b). *La Universidad uruguaya: del militarismo a la crisis (1885-1958)*, t. II *La Universidad en su estructura interna*. Montevideo: Departamento de Publicaciones-Udelar.
- OLAIZOLA, S. (1939). Tres escuelas experimentales en Hispano-América. *Revista Educación y Cultura*, Montevideo, año I, n.º 2, pp. 51-56.
- (1964). *Enseñanza Media por niveles de rendimiento*. Montevideo: Corporación Gráfica.
- PEREIRA, J. (1937). Veinticinco años de la enseñanza secundaria en el Uruguay, en revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, Tomo II, Entrega 3.ª, mayo-junio.
- PESCE, F. (2013). De catedráticos a trabajadores de la educación: cambios en el perfil del docente de la Enseñanza Secundaria uruguaya (1908-1963). Parte I. *Revista de FENAPES*, año III, n.º 8, pp. 11-21.
- (2014). Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares en la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya (1935-1963). Montevideo, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina.

- PETT MUÑOZ, E. (1936). Nuestra posición. *Revista Ensayos*, Montevideo, n.º 1, pp. 57-69.
- (1969). *Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay*, Montevideo: Instituto de Investigaciones Históricas, Facultad de Humanidades y Ciencias, Udelar.
- (2000). *El maestro de la juventud de América*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- RAMA, G. (1957). Importancia del factor político en la orientación educacional. *Revista CEIPA*, Montevideo.
- REVAH, D. (2013). Escola e Nova Escola: faces de um velho sonho. *História da Educação*, Porto Alegre, vol. 17, n.º 39, , jan/abr, p. 79-99.
- ROCCA, P. (2009). *Dos revistas culturales en la Guerra Civil española: Literatura e imágenes en Boletín de ALAPE y Ensayos de Montevideo (1936-1939)*. Montevideo: Centro Cultural de España.
- ROMANO, A. (2010). *De la reforma al proceso: una historia de la enseñanza secundaria 1955-1977*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- (mayo-agosto de 2016). Nueva Educación y Enseñanza Secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 468-491.
- SALTERAIN HERRERA, E. (1936). La reforma de la Enseñanza Secundaria, en revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*. Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, tomo I, Entrega 1.ª, octubre, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- (1942) *Enseñanza Secundaria Uruguaya y Temas derivados*, Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos s. A.
- SÁNCHEZ ARAYA, R. (1964). El papel de la educación en el desarrollo económico y social. En: *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos n.º 15, Tomo II, Montevideo, pp. 183-206.
- SÁNCHEZ ROCH, L. (s/d). *Notas tomadas por secretaría de la exposición del Prof. Luis A. Sánchez Roch sobre «Reforma de la Enseñanza Secundaria»*.
- SILVA REHERMAN, L. (1959). Acerca de fines y orientación de la enseñanza secundaria. Para una política democrática uruguaya y actual de la educación. Intervención al considerarse el tema fines y orientación de ES en la subcomisión reforma de la III Asamblea.
- SUASNÁBAR, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 59, 1281-1304.
- y PALAMIDESSI, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. En M. PALAMIDESSI, C. SUASNÁBAR, y D. GALARZA, *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003* (pp. 39-63). Buenos Aires: Manantial.
- TERRA, J. P. (1965). Discurso del integrante de la Comisión Organizadora. En: *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos n.º 14, tomo I, Montevideo, pp. 15-19.
- Tiempo escolar y especialización docente. *Revista Educación y Cultura*, año V, n.º 24, 1944, pp. 134-136.
- TIRAMONTTI, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educação y Sociedade*, 32(116), 857-875.

- USERA, R. (s/d). Comisión Permanente de la Asamblea de Profesores. Subcomisión de Reforma «Organización de la reforma de la Enseñanza Secundaria. Contribución del Delegado de los Directores de Institutos y Liceos en la Comisión de Estudios. Dr. Rodolfo. C. Usera».
- (1955). Organización de la Enseñanza Secundaria. Comisión Permanente de la Asamblea de Profesores. Subcomisión de Reforma.
- VAZ FERREIRA, C. ([1935] 1957). Opinión del Rector de la Universidad sobre el proyecto de modificación de la organización de la sección de Enseñanza Secundaria formulada por una comisión nombrada por el Ministerio de Instrucción Pública. En: *Obras Completas: XVI, Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza*, t. 3. Montevideo: Cámara de Representantes, pp. 227-244.
- VAZ FERREIRA, E. (1936). *La enseñanza de la historia en Francia. Vida intelectual francesa durante la guerra. Informe presentado en 1941 al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, con motivo de misión oficial desempeñada en Francia*. Montevideo: Impresora Uruguaya s. a.
- YAFFÉ, J. (2006). El gremialismo docente en Secundaria (1919-1964): antecedentes y proceso fundacional de la Federación Nacional de Profesores. En M. BARHOUM, F. PESCE y J. YAFFÉ, *Federación Nacional de Profesores (1963-2007). 43 años de lucha por la educación pública y los derechos de sus trabajadores*. Montevideo: FENAPES.
- ZABALZA, E. (2008). Homenaje al Maestro Sabas Olaizola. *Revista Quehacer Educativo*, n.º 90, diciembre, pp. 21-14
- ZUM FELDE, E. (1940). Ensayos sobre enseñanza secundaria. *Ensayos*. Montevideo: Talleres Gráficos Sur.

Los artículos reunidos en este libro son fruto del trabajo de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica para el período 2015-2016. El proyecto fue llevado a cabo por un equipo del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que involucró a docentes, estudiantes de posgrado y de grado. A lo largo del libro se aborda el análisis de las diferentes publicaciones pedagógicas que recorren tres décadas de la Enseñanza Secundaria, período en el que la perspectiva y los métodos de la «nueva educación» van a ir ganando terreno. Es también en las páginas de estas publicaciones que es posible identificar la emergencia y consolidación de un nuevo actor colectivo: las Asambleas de Profesores previstas en el artículo 40 del Estatuto del Personal Docente. La combinación entre estos dos componentes (nuevo actor colectivo y métodos nuevos) le va a dar una impronta muy particular a la reforma que se implementó a partir de 1963.

ISBN: 978-9974-0-1665-1



9 789974 016651