

Reforma de la enseñanza secundaria en el Uruguay de la década de 1930: la revista ensayos y la agrupación universidad

PÍA BATISTA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

RESUMEN

La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria en Uruguay, durante el terrismo y en el marco de una creciente polarización política, generó la oposición de un grupo de profesores, que veían en la separación de la enseñanza secundaria de la órbita universitaria un ataque a la autonomía. Las elecciones de representantes docentes al Consejo, funcionaron como ámbito de disputa sobre los fines y organización de la enseñanza secundaria. El trabajo que presentamos analiza la agrupación Universidad y su órgano de prensa, la revista Ensayos, y aborda las ideas sobre cultura, autonomía y reforma de la educación que la publicación transmitía. La investigación se centró en la Sección Educación de la revista y en los escritos de sus tres principales colaboradores.

Palabras clave: Revista Ensayos; Agrupación Universidad; Historia de la educación; enseñanza secundaria; Uruguay.

The high school education reform in uruguay during the 1930s: the journal 'ensayos' and the 'universidad' group

ABSTRACT

The creation of the Council of High School Education in Uruguay, in the context of 'terrismo' and political polarization led to the opposition of a group of teachers. They saw the separation of high school education from the University as a loss of autonomy. The elections of representatives to the Council worked as a scope for dispute over the purposes of the high school education and its ideal organization. The current study analyzed the Universidad group and its journal Ensayos, and it explores the ideas of culture, autonomy and educational reform that the journal had supported. The research was centered in the section 'Educación' of the journal and in the writings of the three most significant contributors.

Keywords: Ensayos Journal; Universidad Group; Education history; High school education; Uruguay.

El artículo que estamos presentando¹ pretende ofrecer una clave de lectura para acercarse a 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 Vaz Ferreira, en octubre de 1935, siendo rector de la Universidad de Montevideo, se pronunció sobre el proyecto de ley que reorganizaba la enseñanza secundaria, en ese momento en discusión, marcó 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, 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 1934³, la Asamblea del Claustro se había abocado (entre octubre de 1934 y junio de 1935) a la elaboración de un proyecto de estatuto que levantaba el ideal de la organización unitaria de la enseñanza, y que fue defendido durante la discusión del proyecto

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “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 CIDE”, correspondiente al Grupo de Investigadores “Lo político y lo pedagógico en la historia de la educación en el Uruguay” del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, incorporado al Programa de Políticas Educativas del Núcleo Educación para la Integración de AUGM como “UdelaR-Grupo 1”.

² Se trataba del art. 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 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, 1971^a, p. 189-191).

de Echegoyen. El proyecto 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 separa 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, y que retomaremos más adelante.

EL SURGIMIENTO DE UNA NUEVA REVISTA

Una vez aprobada la ley de Echegoyen (ley 9.523) y creado el Consejo de Enseñanza Secundaria, la oposición universitaria tuvo un nuevo ámbito de disputa: las elecciones de los tres consejeros representantes de los docentes⁴. El grupo abanderado del Estatuto de la Asamblea de Claustro, que había estado organizándose en las reuniones del Ateneo de Montevideo (ODDONE; 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 de febrero de 1936, con algunos reclamos ante la Corte Electoral, y una política de alianzas poco favorable de por medio (un sector

⁴ El Consejo de Enseñanza Secundaria estaría integrado por un miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, uno del Consejo Superior de Enseñanza Industrial, uno del Consejo Central Universitario, y tres consejeros elegidos por los profesores de secundaria. Los seis consejeros proponían un Director General, que era nombrado por el Poder Ejecutivo.

anti-terrorista terminó constituyéndose en una tercera opción), el grupo Universidad acabó perdiendo con el 39% de los votos, frente a “Autonomía y Reforma”, de tendencia oficialista y liderada por Eduardo de Salterain y Herrera⁵. 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 Estatuto del 35⁶. 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 1936⁷; 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 Titular⁸, 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 terrorismo, 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 cul-

⁵ La lista ganadora, *Autonomía y Reforma* obtuvo el 43% (351); *Universidad* el 39% (316); *Enseñanza Secundaria* el 18% (146) (PESCE, 2014, p. 64).

⁶ En el primer Congreso Nacional de Maestros de 1933, Petit Muñoz había presentado “El Poder Educador”, una de las principales fuentes ideológicas del estatuto del 35.

⁷ 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*.

⁸ 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. PESCE, 2013, p. 16).

turales 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, p. 9-10). Con una integración predominantemente liberal y socialista, y colaboración de algunos comunistas, como Jesualdo (ROCCA, 2009, p. 17), *Ensayos* 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 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 marginal⁹ 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 culturales¹⁰.

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

⁹ Aparecen solo unos diez artículos sobre ciencias duras 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.

¹⁰ 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”.

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 Felde (diez números), seguido por Eugenio Petit Muñoz y Carlos Vaz Ferreira (dos números)¹¹.

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 revista¹², 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 Arizcoreta (2008), el planteo de la agrupación no solamente diferencia entre legalidad y legitimidad, identificando una confrontación que se ha 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. (ARIZCORETA, 2008, CDROM, sin número de páginas).

¹¹ 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.

¹² Se analizan, en particular, los artículos de Eugenio Petit Muñoz, Lincoln Machado Ribas y Emilio Zum Felde.

Cabe preguntarse si el gobierno de Terra no tiene 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* 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, el terrismo, son 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 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, p. 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 que en 1969 hace Petit del proceso, donde establece un campo de confrontación entre los bandos:

En el proceso electoral de [1935-36] 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 ésta, 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 nodirimible 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). 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 aceptan ni los términos de las elecciones, y se presenta una lista en el marco de una ley que se rechaza; ni 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 profe-

sores de enseñanza media y superior. ¿Cuáles son las fuentes de esa legitimidad? Para Machado Ribas, es la idoneidad técnica de los profesores la que garantiza el respeto de los intereses de la cultura. La autonomía de la enseñanza habilita la especialización técnica y permite su actividad y desarrollo; la política es “injerencia extratécnica” (1936, p. 127-128). Para Petit Muñoz, la autoridad de los profesores reside, en su participación en la cultura, y ello se evidencia cuando en “Nuestra posición” realiza 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 permite 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 de la cultura, que conlleva un deber moral. Es entonces su participación de 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 Rodó¹³. 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, p. 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, p. 59-60). Hay entonces una especie de preocupación democrática vinculada a la cultura y la educación, pero que no pasa necesariamente por -o no se agota en- la extensión de la enseñanza.

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 del 36 (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,

¹³ 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, p. 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.

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; y cómo sólo el segundo permite 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, p. 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 conspira contra la independencia porque debilita 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. No lo lograría por depender del Poder Ejecutivo y por desempeñarse su titularidad por lapsos cortos en el tiempo; o es ineficaz o hiere 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 con-

ferida a un solo organismo autónomo cuya denominación racional no puede ser otra que Universidad de la República” (MACHADO RIBAS, 1936, p. 126).

AUTONOMÍA Y/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 asumiría 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 sólo a formar el espíritu del alumno, sino a lograr que aquél 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 reivindica la importan-

cia 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 un volver hacia atrás en el tiempo, y propone un uso equilibrado de obras originales, manuales, e intervención del maestro (1940, p.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 entonces, 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 sólo 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 rechazo al 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 está en preservar la cultura libre y desinteresada en manos de pocos pero en be-

neficio de todos, como patrimonio o bien social que permite el desarrollo de la civilización.

REFERENCIAS

ARDAO, Arturo. **Etapas de la inteligencia uruguaya**. Montevideo: Departamento de Publicaciones-UdelaR, 1971.

ARIZCORRETA, Mateo. Revista Ensayos. In: ROCCA, Pablo; VIDAL, Daniel (orgs.) **Revistas culturales uruguayas (siglo XX): Estudios e índicesII**. Montevideo: SADIL-FHCE-UdelaR, 2008. 1 CD-ROM.

MACHADO RIBAS, Lincoln. Organización unitaria de la enseñanza. **Ensayos**, Montevideo, n° 2, p. 126-142, ago. 1936.

ODDONE, Juan; PARIS, Blanca. **La Universidad uruguaya: del militarismo a la crisis (1885-1958), t. I La Universidad y su Contorno histórico**. Montevideo: Departamento de Publicaciones- UdelaR, 1971a.

ODDONE, Juan; PARIS, Blanca. **La Universidad uruguaya: del militarismo a la crisis (1885-1958), t. II La Universidad en su estructura interna**. Montevideo: Departamento de Publicaciones-UdelaR, 1971b.

PESCE, Fernando. 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**, Montevideo, año III, n° 8, p. 11-21, nov. 2013.

PETIT MUÑOZ, Eugenio. Nuestra posición. **Ensayos**, Montevideo, n°1, p. 57-69, jul. 1936.

PETIT MUÑOZ, Eugenio. **Historia Sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay**. Montevideo: Instituto de Investigaciones Históricas-FHC-UdelaR, 1969.

PETIT MUÑOZ, Eugenio. **El maestro de la juventud de América**. Montevideo: FHC-UdelaR, 2000.

ROCCA, Pablo. **Dos revistas culturales en la Guerra Civil española: Literatura e imágenes en Boletín de AIAPE y Ensayos de Montevideo (1936-1939)**. Montevideo: Centro Cultural de España, 2009.

VAZ FERREIRA, Carlos. 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. In: **Obras Completas: XVI, Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza**, t. 3. Montevideo: Uruguay-Cámara de Representantes, 1963. P. 259-278. (1935).

ZUM FELDE, Emilio. **Ensayos sobre enseñanza secundaria**. Montevideo: Ensayos, 1940.

Pía Batista

Estudiante de la Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (UdelaR).

Ayudante contratada en el marco del proyecto de CSIC-UdelaR “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 CIDE” (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).

E-mail: piabatista@hotmail.com